DOCUMENT RESUME

ED 479 513 SE 068 265

| | |
|---|---|
| TITLE | Education Relative a l'Environnement: Regards, Recherches, Reflexions. Volume 3. |
| ISBN | ISBN-2-913284-05-1 |
| ISSN | ISSN-1373-9689 |
| PUB DATE | 2002-00-00 |
| NOTE | 279p.; Produced by the Universite du Quebec a Montreal, Fondation Universitaire Luxembourgeoise. For volumes 1-4, see SE 068 263-264 and SE 068 308. |
| AVAILABLE FROM | Universite du Quebec a Montreal, Faculte des Sciences de l'Education, CP.8888, Succ. Centre-ville, Montreal, Quebec, Canada H3C 3P8. Tel: 514-987-4608; e-mail: ere-uqam@er.uqam.ca. |
| PUB TYPE | Reports - Descriptive (141) -- Speeches/Meeting Papers (150) |
| LANGUAGE | French |
| EDRS PRICE | EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS |
| DESCRIPTORS | Community Involvement; Elementary Secondary Education; *Environmental Education; *Environmental Influences; Higher Education |

ABSTRACT

This volume presents the work of a colloquium on the theme "Education a l'environnement: Mouveaux publics, mouveax partenaires" that took place May 3-4, 2000 in Poitiers. Papers include: (1) "Pourquoi rechercher de nouvezus publics pour l'education relative a l'environnement?" (Louis Goffin); (2) "Le partenariat en education relative a l'environnement: Pertinence et defis" (Lucie Sauve); (3) "Peut-on parler de partenariat apprenant en education a l'environnement?" (Yannick Bruxelle); (4) "Quel partenariat avec l'expert? Reflexions sur l'aide, l'approche participative et l'education a l'environnement dans le Tiers Monde" (Jean-Etienne Bidou); (5) "La sensibilisation du personnel dans le cadre de la mise en place dÔun systeme de management environnemental: Une porte d'entree pour l'education relative a l'environnement dans l'entreprise?" (Marie-Claire Domasik-Bilocq, Nathalie Semal, and Marianne von Frenckell); (6) "Le partenariat ecole-musee en education relative a le'environnement: Analyse et perspectives" (Cecile Fortin-Debart); (7) "Identite et association en education relative a l'environnement" (Edgar Gonzalez Gaudiano); (8) "Approche negociee de formation d'equipes educatives: Des conditions de reussite" (Yannick Bruxelle and Dominique Ellinger); (9) "La pedagogie de l'environnement pour lutter contre les conduites a risques" (David Kumurdjian); (10) "Education a l'environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivites territoriales-Une experience en Auvergne" (Christophe Andreux); (11) "Une exploration des relations partenariales entre l'ecole et l'entreprise pour une education relative a l'environnement" (Helena Roulet); (12) "Le partenariat avec le secteur economique, tendances et perspectives en Allemagne" (Katharina D. Giesel and Julia Mann); (13) "Sensibiliser les forestiers au paysage: Ebranler les certitudes, construire ensemble de nouveaux savoirs" (Philippe Deuffic); (14) "L'intervenant en education relative a l'environnement, un partenaire a privilegier" (Armel Boutard); (15) "Le Centre de decouverte d'Aubeterre sur Dronne-Questionnements autour d'une "aventure partenariale" relative a la

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

creation d'un centre de'education a l'environnement" (Jacques Tapin); (16) "Un Partenariat en education a lÕenvironnement au service de lÕinsertion des jeunesÑ- L'experience de La Ciotat" (Maryse Clary); (17) "Le partenariat et l'approache systemique de l'ingenierie de formation, comme enjeu strategique et coherent pour formation, comme enjeu strategique et coherent pour developper l'education relative a l'environnement- L'experience et la methodologie de SFFERE, Bourgogne" (Brigitte Sabard); and (18) "L'education et la formation professionnelle relative a l'environnement: L'esquisse d'une strategie communautaire partenariale" (Nathalie Herve-Fournereau). (MVL/Author)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 479 513

# ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

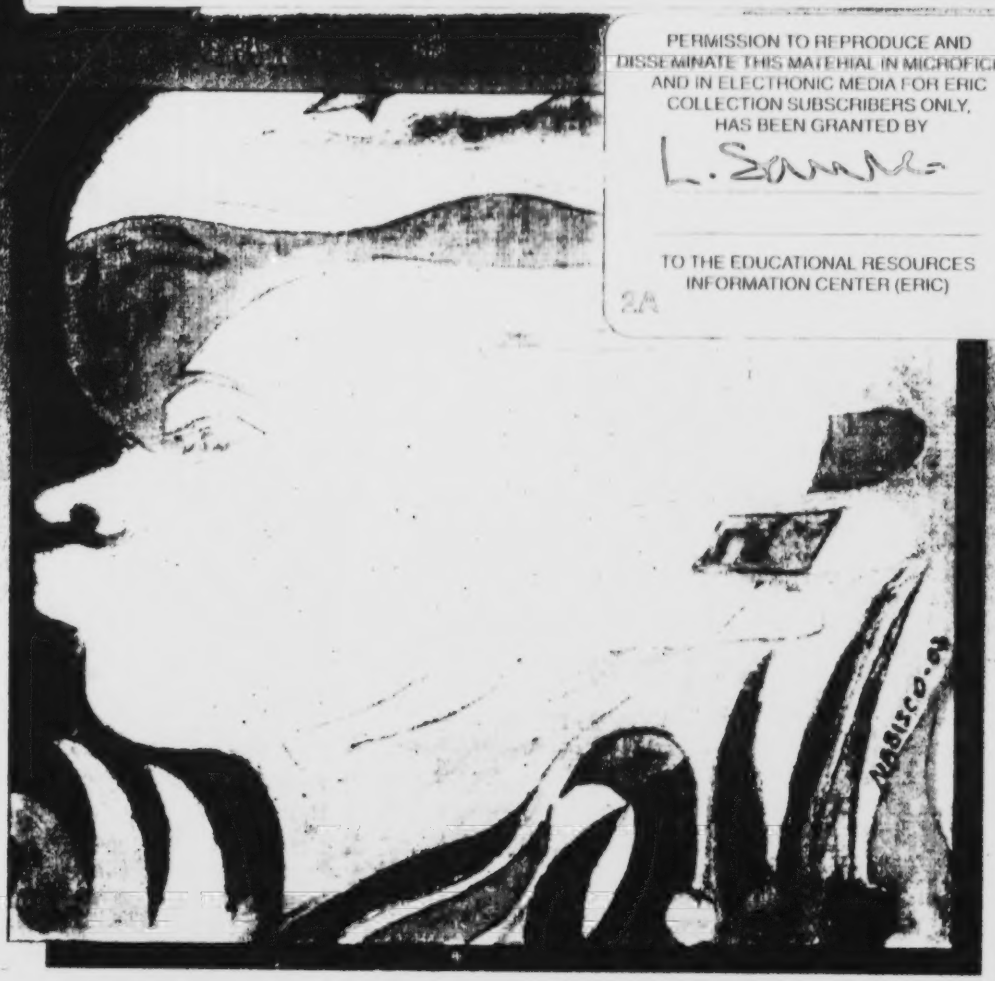
## REGARDS ○ RECHERCHES ○ RÉFLEXIONS

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

L. Sauvé

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A



## VOLUME 3
## 2001-2002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

SE 066265

BEST COPY AVAILABLE

**ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**
**Regards • Recherches • Réflexions**

PARTENAIRES :
Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL), Arlon, Belgique
Université du Québec à Montréal (UQAM), Québec - Canada
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée-ORE), Poitou-Charentes, France
Institut du Sahel, Bamako, Mali

COMITÉ DE DIRECTION :
Louis Goffin, Directeur, Fondation Universitaire Luxembourgeoise (Arlon, Belgique)
Lucie Sauvé, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal (Québec - Canada)

COMITÉ ÉDITORIAL :
Moussa Batchily Ba, Institut du Sahel (Bamako, Mali)
Jean Burger, Ifrée-ORE (Poitou-Charentes, France)
Louis Goffin, FUL (Arlon, Belgique)
Lucie Sauvé, UQAM (Québec - Canada)

DISTRIBUTION ET PROMOTION :
Éducation relative à l'environnement/Revue
Fondation Universitaire Luxembourgeoise
185, Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique
Tél. : +32 63 230 817 ; Téléc. : +32 63 230 897
Courriel : domasik@ful.ac.be

**Pour les envois à destination des Amériques :**
Renée Brunelle et Lynne Dionne
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8
Téléc. : 1 (514) 987-4608
Courriel : chaire.educ.env@uqam.ca

SITE INTERNET DE LA REVUE :
http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/REVUE

Dépôts légaux : 4e trimestre 2001 - 1er trimestre 2002
Bibliothèque nationale de France
Bibliothèque nationale du Canada / Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque royale de Belgique
ISSN 1373-9689
ISBN 2-913284-05-1
© Ifrée-ORE
ISBN 2-89276-247-2
© Université du Québec à Montréal
ISBN 2-87252-001-6
© Fondation Universitaire Luxembourgeoise
Tous droits de reproduction et de traduction réservés

**Illustration :** *Pour une symbiose*, Nabisco, 2002. Cette gouache est l'œuvre d'un artiste guinéen arrivé en France en 1997. L'auteur est à l'origine de la mise en place d'un centre d'écotourisme équitable orienté vers la création et l'éducation artistique à partir de l'environnement naturel et culturel de la région de Khorira (Basse Guinée). Contact : Association Mé-Fatou : +33 5 49 74 31 18.



**Conception visuelle :** Juanita Torres et Petronella Van Dijk
**Mise en page :** Prétexte communications

# ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

## REGARDS ○ RECHERCHES ○ RÉFLEXIONS

## LE PARTENARIAT EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Ce volume témoigne du colloque sur le thème
« Éducation à l'environnement :
nouveaux publics, nouveaux partenaires »
qui s'est déroulé les 3 et 4 mai 2000, à Poitiers.

**VOLUME 3**
**2001-2002**

INSTITUT DE FORMATION
ET DE RECHERCHE
EN ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT
(Ifrée-ORE)

La responsabilité de production de ce volume 3 de la revue

**ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**
**Regards • Recherches • Réflexions**

a été confiée à l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée-ORE), Poitou-Charentes, France

Sous la direction de Jean-Étienne Bidou et de Jean Burger
Assistés de Élodie Le Thiec

COMITÉ DE RÉDACTION :

Jean-Étienne Bidou (IUFM Poitou-Charentes, Ifrée-ORE)
Jean Burger (Ifrée-ORE)
Maryse Clary (IUFM d'Aix-Marseille)

COMITÉ DE LECTURE :

Moussa Batchily Ba (Institut du Sahel)
Dominique Bachelart (Université de Tours)
Annie Bauer (Ifrée-ORE)
Tom Berryman (UQAM)
Jean-Étienne Bidou (Ifrée-ORE, IUFM Poitou-Charentes)
Rita Bissoonauth (UQAM)
Jean Burger (Ifrée-ORE)
Patrick Charland (UQAM)
Maryse Clary (IUFM d'Aix-Marseille)
Dominique Cottereau (Échos d'images)
Marie-Claire Domasik-Bilocq (FUL)
Dominique Ellinger (IUFM Poitou-Charentes)
Stéphane Fauteux (UQAM)
Marianne von Frenckell (FUL)
Louis Goffin (FUL)
David Kumurdjian (CEP de Florac)
Emmanuel Legrand (FUL)
Élodie Le Thiec (Ifrée-ORE)
Henry George Madelaine (UQAM)
Véronique Paris (Ifrée-ORE)
Lucie Sauvé (UQAM)
Nathalie Semal (FUL)
Jacques Tapin (Ifrée-ORE)

Collaboration spéciale à la production : Lucie Sauvé, Renée Brunelle et Lynne Dionne (UQAM)

Révision linguistique : Élodie Le Thiec

# REMERCIEMENTS

Nous remercions vivement les organismes qui ont apporté leur soutien à la production de ce troisième volume de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* :

Pour la France :
- Ministère de l'Éducation nationale (France),
- Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement (France) :
  - Direction Régionale de l'Environnement Poitou-Charentes,
- Conseil Régional Poitou-Charentes,
- IUFM Poitou-Charentes.

Pour le Québec :
- Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal.

Le colloque « Éducation à l'environnement : nouveaux publics, nouveaux partenaires » a été organisé par l'Ifrée-ORE en partenariat avec le Rectorat de l'Académie de Poitiers, l'IUFM Poitou-Charentes et le CEP de Florac et avec l'aide financière de la Région Poitou-Charentes, du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, et de l'IUFM Poitou-Charentes.

**Note de la rédaction**

Dans cet ouvrage, le lecteur trouvera différents acronymes pour désigner l'éducation relative à l'environnement ou pour certains, l'éducation environnementale : ERE, ErE et EE. Le comité de rédaction a tenu à respecter les choix des auteurs à cet effet. Le choix des auteurs relativement à la féminisation des termes a également été respecté. Seules les notes biographiques des auteurs(es) ont été féminisées, le cas échéant.

# SOMMAIRE

**1. Éditorial,** *Jean-Étienne Bidou* .....7

**2. Recherches et réflexions**

- Pourquoi rechercher de nouveaux publics pour l'éducation relative à l'environnement ? *Louis Goffin* .....13
- Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis, *Lucie Sauvé*.....21
- Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement ? *Yannick Bruxelle*.....37
- Quel partenariat avec l'expert ? Réflexions sur l'aide, l'approche participative et l'éducation à l'environnement dans le Tiers Monde, *Jean-Étienne Bidou* .....63
- La sensibilisation du personnel dans le cadre de la mise en place d'un système de management environnemental : une porte d'entrée pour l'éducation relative à l'environnement dans l'entreprise ? *Marie-Claire Domasik-Bilocq, Nathalie Semal* et *Marianne von Frenckell*.....83
- Le partenariat école-musée en éducation relative à l'environnement : analyse et perspectives, *Cécile Fortin-Debart* .....107

**3. Regards**

- Identité et association en éducation relative à l'environnement, *Edgar González Gaudiano*.....127
- Approche négociée de formation d'équipes éducatives : des conditions de réussite, *Yannick Bruxelle* et *Dominique Ellinger*.....133
- La pédagogie de l'environnement pour lutter contre les conduites à risques, *David Kumurdjian* .....143
- Éducation à l'environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales - Une expérience en Auvergne, *Christophe Andreux*.....155
- Une exploration des relations partenariales entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement, *Héléna Roulet* .....167

- Le partenariat avec le secteur économique, tendances et perspectives en Allemagne, *Katharina D. Giesel* et *Julia Mann* ..... 175
- Sensibiliser les forestiers au paysage : ébranler les certitudes, construire ensemble de nouveaux savoirs, *Philippe Deuffic* ..... 185
- L'intervenant en éducation relative à l'environnement, un partenaire à privilégier, *Armel Boutard* ..... 199
- Le Centre de découverte d'Aubeterre sur Dronne - Questionnements autour d'une « aventure partenariale » relative à la création d'un centre d'éducation à l'environnement, *Jacques Tapin* ..... 207
- Un partenariat en éducation à l'environnement au service de l'insertion des jeunes - L'expérience de La Ciotat, *Maryse Clary* ..... 219
- Le partenariat et l'approche systémique de l'ingénierie de formation, comme enjeu stratégique et cohérent pour développer l'éducation relative à l'environnement - L'expérience et la méthodologie de SFERE, Bourgogne, *Brigitte Sabard* ..... 229
- L'éducation et la formation professionnelle relative à l'environnement : L'esquisse d'une stratégie communautaire partenariale, *Nathalie Hervé-Fournereau* ..... 241

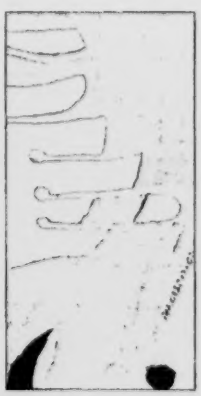
**4. Recensions d'écrits** ..... 253

**5. L'événement en ERE**
- Comptes-rendus ..... 259
- À venir ..... 261

**6. Publications et ressources** ..... 267

**7. Répertoire de la recherche** ..... 277

**8. Directives de publication** ..... 283

# ÉDITORIAL

## Nouveaux publics, nouveaux partenaires...

***Jean-Étienne Bidou***
*Ifrée-ORE,*
*IUFM*
*Poitou-Charentes*

Ce volume de la revue *Éducation relative à l'environnement* est plus que jamais un ouvrage partenarial. Avec un tel sujet, cela s'imposait en effet.

Rappelons que l'histoire de cette revue est elle-même celle d'un partenariat. C'est en 1997, lors du forum francophone Planèt'ERE que le projet de construire une revue en langue française afin de stimuler la recherche en éducation relative à l'environnement (ERE ou ErE) et de favoriser la réflexion sur les activités et les stratégies dans ce domaine, voit le jour. Deux institutions universitaires, Université du Québec à Montréal (UQAM) et la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL, Belgique) fondent la revue, auxquelles s'agrègent ensuite l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée, France) et l'Institut du Sahel (Mali). Un des aspects originaux de cette entreprise est que chaque institution prend en charge, à tour de rôle, la responsabilité de la revue. Le premier volume, consacré à la recherche en ERE, a été dirigé par l'UQAM, le second traitant de l'évaluation en ErE a été mené à bien par la FUL ; ce troisième volume a été préparé par l'Ifrée-ORE [1].

À la différence des deux premières institutions, l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement n'est pas un établissement universitaire. Fondé en 1995, l'Ifrée est une structure légère ayant pour but de promouvoir une culture environnementale auprès de tous les acteurs économiques et sociaux. Mais, malgré sa taille plus réduite que celle de ses partenaires, il apporte à la revue les atouts qui viennent de sa spécificité. L'Ifrée a été créé pour



BEST COPY AVAILABLE

faire le lien entre les structures déjà en place, développer des réseaux partenariaux, établir des passerelles entre éducation formelle et non formelle, toucher des thématiques et des publics nouveaux. En matière de recherche, un de ses buts est d'assurer le lien entre la recherche et les praticiens au sein de l'éducation à l'environnement.

Cette tâche est importante ; et elle rejoint les souhaits exprimés dès la fondation de la revue. Celle-ci est destinée à valoriser la recherche en ErE, qu'elle provienne de travaux universitaires ou bien de ceux des praticiens dès lors qu'ils s'engagent dans un processus réflexif rigoureux. Pour favoriser ces contacts, l'Ifrée a organisé un colloque à Poitiers, en mai 2000, et une bonne partie des articles de ce volume est issue des communications qui ont été faites à cette occasion. C'est une de nos fiertés de constater qu'un certain nombre d'articles nous viennent d'auteurs qui travaillent dans des associations, sur le terrain, et qui se sont prêtés avec intérêt à la démarche de la recherche.

Quel que soit le domaine, le contact entre chercheurs et praticiens est mutuellement bénéfique. L'échange amène le chercheur à préciser ses problématiques et à développer d'autres axes de recherches. Pour les praticiens, le bénéfice est également évident puisqu'ils peuvent trouver dans les résultats des travaux des « chercheurs » concepts, méthodes et outils qui les soutiendront dans leurs pratiques.

À ces avantages généraux s'ajoute le fait qu'en ErE, l'objet de recherche est, suivant le terme de Louis Goffin, un « objet partagé ». La participation active d'autres acteurs comme les commanditaires, les collaborateurs, le public concerné permet un réajustement permanent des objectifs et des méthodes tandis qu'une stratégie de communication résolument mise en place entre les acteurs permet de clarifier leurs présupposés, et éventuellement de modifier leurs attitudes. Dès lors, le rapport avec les praticiens n'est plus seulement avantageux, il est nécessaire.

Enfin, dans le cas particulier du thème de ce volume, « nouveaux publics, nouveaux partenaires », ces contacts ont été d'autant plus fructueux que le sujet abordé explorait en partie le domaine de l'éducation non formelle où les praticiens sont souvent engagés et qui est actuellement en mutation rapide.

En effet, le contexte de l'éducation à l'environnement se modifie. Si l'éducation à l'environnement peut être pratiquée dans des contextes très divers, le domaine scolaire a été étudié, pour le moment, de façon privilégiée. Or, les champs d'action s'étendent rapidement du fait même de l'ouverture de l'école, de l'amplification des actions liées au milieu associatif, de la multiplication des initiatives en partenariat avec une grande variété d'opérateurs économiques et de la sensibilisation accrue des citoyens aux enjeux environnementaux. Pour

n'en citer que quelques-uns qui ont été abordés dans cet ouvrage : le domaine de l'entreprise ou des grands corps de l'État, où l'éducation à l'environnement peut notamment entrer par le biais de la formation professionnelle ou des démarches de certification de qualité environnementale ; celui des collectivités territoriales qui interviennent souvent dans le financement d'actions éducatives mais qu'une plus grande implication dans ces projets pourrait engager de façon plus large dans une approche écocitoyenne ; celui de l'aide aux pays en développement, ou encore celui de l'insertion des jeunes où l'éducation à l'environnement peut évidemment accomplir sa fonction sociale.

En même temps que le concept d'environnement s'élargit avec la prise en compte de la notion de développement humain et social, la diversification des publics modifie les pratiques. On passe du public scolaire au grand public, ou à des publics ciblés, fonctionnant avec d'autres logiques. On touche les domaines du développement durable, celui de la bonne gouvernance, très fortement liés à l'éducation à l'environnement sans toutefois se confondre totalement.

Aussi, l'ouverture à de nouveaux publics rend bien sûr nécessaire de mener une réflexion sur le caractère et les modalités des actions en éducation à l'environnement auprès de ces publics, mais en retour, elle impose une réflexion sur la nature de l'éducation à l'environnement.

L'ouverture à ces nouveaux publics s'est généralement faite sur le mode du partenariat. C'était une démarche dictée par le terrain. L'environnement devenant de plus en plus un enjeu économique et social, il est l'affaire de tous. L'école, en s'ouvrant à l'extérieur, les associations, ont trouvé un champ investi par d'autres acteurs avec lesquels il a fallu trouver des relations d'échange et de travail. Mais la théorie rejoint la pratique sur ce point, aussi Maryse Clary et Pierre Giolitto ont rappelé très tôt que le partenariat est un mode de fonctionnement privilégié en éducation à l'environnement car il est conforme à sa philosophie de partage de connaissances, de confrontation d'idées et de synergie dans l'action.

Encore faut-il que les partenariats fonctionnent de façon équilibrée. Les risques ne semblent pas trop importants pour l'école, tant qu'elle mobilise d'autres partenaires institutionnels comme les musées, les parcs nationaux ou régionaux, les collectivités territoriales ou des associations d'éducation à l'environnement dignes de ce nom.

Mais la question se pose à propos des partenariats avec les acteurs économiques. Et le fait que, dans ce volume, un assez grand nombre d'articles s'intéressent à ce type de relations est un signe des temps.

L'ErE s'est fondée à la rencontre d'une part d'une critique de la société, de ses modes de production et de consommation, d'autre part d'une remise en cause de l'école et de son fonctionnement ; elle visait à modifier, par l'éducation, le rapport des individus à la société et au monde. Or, la recherche de nouveaux publics et les restrictions des subsides de l'État ont conduit à un rapprochement des opérateurs de l'ErE avec les acteurs économiques à un moment où les accords de Rio, en établissant un compromis entre environnement et économie les désignaient comme interlocuteurs légitimes dans la construction des agenda 21 locaux. L'intérêt que peut trouver un intervenant en ErE à pénétrer un système administratif et économique et participer à la modification de ses processus de gestion justifie également l'entrée dans ce type de partenariat.

Cependant cette évolution comporte des difficultés et des risques. Le plus général provient du fait que le partenariat est par principe un contrat, tacite ou exprimé. Et même s'il résulte d'une entente entre deux parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent, il demeure que, comme tous les contrats et à quelque échelle que ce soit, il s'exerce dans un champ de pouvoir. Quelle égalité entre une petite association et une multinationale ? Quelle liberté vis-à-vis d'un bailleur de fonds important ? Et s'il est donc si difficile de préserver strictement les principes de liberté et d'égalité qui fondent ces contrats, ne peut-on pas craindre une instrumentalisation de l'ErE ?

Le thème que ce volume aborde vient donc à point nommé à un moment où les publics de l'ErE s'élargissent et les partenariats deviennent de plus en plus divers. Cet ouvrage n'a pas la prétention d'être exhaustif, mais simplement de poser les problèmes, de questionner les pratiques et de contribuer à positionner les idées dans un débat qui reste ouvert. Nous espérons, à travers les textes rassemblés, avoir éclairé du mieux possible ce délicat exercice d'équilibre, pourtant central à la pratique de l'éducation à l'environnement, qu'est le partenariat. ❀

**Note**

[1] L'Ifrée s'est élargi en novembre 2000 en s'associant une nouvelle mission, celle de l'Observatoire Régional de l'Environnement (ORE) ; il est alors devenu Ifrée-ORE.

# RECHERCHES ET RÉFLEXIONS

**« CHANSON DU VITRIER »**

*Comme c'est beau*
*ce qu'on peut voir comme ça*
*à travers le sable à travers le verre*
*à travers les carreaux*
*tenez regardez par exemple*
*comme c'est beau*
*ce bûcheron*
*là-bas au loin*
*qui abat un arbre*
*pour faire des planches*
*pour le menuisier*
*qui doit faire un grand lit*
*pour la petite marchande de fleurs*
*qui va se marier*
*Avec l'allumeur de réverbères*
*qui allume tous les soirs les lumières*
*pour que le cordonnier puisse voir clair*
*en réparant les souliers du cireur*
*qui brosse ceux du rémouleur*
*qui affûte les ciseaux du coiffeur*
*qui coupe le cheveu au marchand d'oiseaux*
*qui donne ses oiseaux à tout le monde*
*pour que tout le monde soit de bonne humeur.*

Jacques Prévert (1963)
***Histoires.***
Paris : Gallimard, coll. « Folio », no. 119 (originalement publié en 1946).

# Pourquoi rechercher de nouveaux publics pour l'éducation relative à l'environnement ?

**Résumé :** Cette réflexion de l'auteur, fondée sur la recherche et la pratique, l'amène à réaliser un constat de l'évolution actuelle de l'éducation relative à l'environnement en Belgique, proposer un argumentaire de la nécessité de trouver de nouveaux publics et donner quelques propositions d'axes de travail pour les chercheurs dans cette perspective.

***Louis Goffin***
*Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Arlon (Belgique)*

**Abstract:** The author pursues a research - and practice - based reflection on the current evolution of environmental education (EE). He argues that finding new public openings is necessary and makes some proposals of research issues in this field.

La grande majorité des éducateurs environnementalistes s'accordent aujourd'hui pour élargir le cadre de l'éducation relative à l'environnement (ErE) à de « nouveaux publics ». Est-ce dû à leur intuition personnelle, à l'influence d'un phénomène de mode sociale, ou à l'analyse évaluative raisonnée de leur propre pratique ? Quelles qu'en soient les raisons, il me semble que l'évolution actuelle de l'ErE mérite toute notre attention.

Pour aider à faire le point sur la question qui nous préoccupe, celle des nouveaux publics, je me permettrai donc de vous livrer ces quelques réflexions, basées sur mon expérience à la fois de chercheur et de praticien. Elles seront conduites en deux temps : le premier sera focalisé sur le constat : comment la situation de l'ErE évolue-t-elle ? Je précise toutefois qu'il s'agit essentiellement de références à la situation belge francophone et que je me garde de toute extrapolation. À chacun de comparer avec ce qu'il connaît de son pays ou de sa région. Le deuxième temps sera consacré à proposer une sorte d'argumentaire : quelles sont les raisons de nécessité comme d'intérêt qui nous conduisent, presque naturellement devrais-je dire, à rechercher de nouveaux publics ? Enfin, ma conclusion portera sur quelques propositions d'axes de travail pour les chercheurs, dans cette perspective d'élargissement des publics cibles.

## 1. L'ErE : des attentes satisfaites et déçues à la fois ...

La manière de formuler la question de départ implique que l'ErE semblait détenir son public privilégié, son aire d'influence particulière.

Ce public est constitué, sauf rares exceptions, des jeunes, de préférence entre 8 et 14 ans ; le contexte est généralement celui de l'espace et du temps scolaire. Il représente en réalité un public ouvert et disponible, malléable et mobilisable à souhait. Et l'évolution de la société est telle qu'elle tend à réserver le domaine de l'éducation aux enfants dans le cadre de l'école. On entend souvent les récriminations des enseignants à ce sujet, se plaignant de ce que le tout de l'éducation leur incombe de fait, suite à la démission d'autres acteurs éducatifs et en particulier les familles.

Ainsi deux cas de figure sont dominants. L'un concerne l'enseignant, le plus souvent agissant isolément avec sa classe, pour réaliser un projet concret, mais limité, mare et tri des déchets en sont les exemples les plus répétés. L'autre concerne l'animateur associatif, agissant davantage en équipe d'animation, mais en activités extra ou para scolaires, pour conduire un groupe d'élèves sur un parcours découverte, en quartier urbain ou en milieu forestier, par exemple.

Est-ce à dire que l'ErE s'est généralisée dans le milieu scolaire ? Le constat demeure mitigé. Le nombre d'élèves à avoir participé à des activités dites d'environnement a certes progressé quantitativement, mais ce n'est encore

qu'une minorité d'entre eux. Ensuite, on peut s'interroger sur la pertinence et la validité des activités programmées. Ce n'est que rarement en effet que l'on retrouve une approche vraiment environnementale, globale et pluridisciplinaire, que l'on retrouve des formes d'éducation à des comportements, référés à des valeurs. On rencontre plus souvent des séquences de transmission de connaissances, réappropriées à une matière de programme. Il reste relativement rare de se trouver en présence d'une pédagogie de projets, avec un engagement concret marqué d'éco-citoyenneté.

La liste des bonnes raisons généralement avancées est bien connue : contraintes de temps et d'espace, difficultés majeures pour sortir de l'école, impératif des programmes, spécialisation des matières, lacunes dans la formation des enseignants, peu de propension à travailler en équipe, peu ou pas d'habitude de partenariat extérieur au monde scolaire, insuffisance de crédit aux méthodes pédagogiques imposées par la pratique de l'ErE et enfin, méfiance envers les prises de position de type politique implicites à l'ErE.

Tout ceci ne veut pas dire qu'il ne faut plus s'occuper du public scolaire au contraire. Cependant, je pense que le public à cibler en priorité est le monde enseignant. Il conviendrait en effet de mettre en œuvre de façon beaucoup plus systématique des modalités appropriées de formation initiale et continue en ErE, en ce compris le nécessaire partenariat avec d'autres éducateurs concernés situés en dehors du système scolaire formel.

Mon second constat a trait à ces éducateurs-là qui se sont constitués en associations sous diverses appellations, mais avec un objet social commun : la promotion de la nature et de l'environnement.

Ils se situent dans un contexte appelé aujourd'hui d'économie sociale, c'est-à-dire que leurs activités sont soumises à la loi de l'offre et de la demande, dans une logique de marché. Par ailleurs, les aides et subsides des pouvoirs publics sont toujours indispensables à leur survie, mais ils se font plus parcimonieux et sont soumis à cahiers de charges plus stricts. Et comme l'école compte davantage sur ses propres éducateurs, c'est-à-dire les enseignants, il est normal que les associations recherchent de nouveaux publics au sein du monde des institutionnels, par exemple les formations « vertes » des policiers, et au sein du monde des entreprises, par exemple les formations en management environnemental. D'autre part, on assiste à une plus grande spécialisation des associations, certaines privilégiant un objet environnemental comme l'eau, la forêt, l'énergie, les déchets, d'autres un public, comme les PME, les fonctionnaires communaux, les syndicats, d'autres encore un mode d'intervention, comme la réalisation d'audits, d'autres enfin la mise au point de matériels d'ErE, informatiques ou traditionnels (jeux, livres, etc.).

Dans ces conditions de marché, il faut donc se faire connaître, se valoriser par la publicité et susciter la demande auprès de publics autres que scolaires. L'école devenue un marché moins porteur, le dynamisme économique interne au monde associatif le conduit à rechercher de nouveaux publics. Et les bonnes raisons ne manquent pas pour justifier cette évolution, comme nous le verrons par la suite.

Est-ce à dire que la demande d'ErE existe vraiment hors du milieu scolaire ? Une analyse sommaire de la situation en Belgique francophone, réalisée avec l'aide du réseau IDEE (ONG pour l'Information et la Diffusion en Éducation relative à l'Environnement), nous a permis de déterminer quatorze secteurs d'activités dont les représentants, quelques fois mandatés, quelques fois d'initiative, ont explicité leur intérêt pour l'ErE et dans un certain nombre de cas, ont déjà soutenu, commandité ou réalisé des actions de ce type.

Je me permets de les citer sans ordre de priorité : le secteur de la gestion publique, de la coopération au développement, des soins de santé, le secteur agricole, du tourisme et des loisirs, de la consommation, des arts et de la culture, de l'éducation permanente, des organisations de jeunesse, de la formation professionnelle, le secteur social, les entreprises et fédérations d'entreprises, les secteurs spécifiques à la promotion de la nature et de l'environnement.

Il convient aussi de ne pas être dupe face à cette demande potentielle et théorique. Le monde économique par exemple est d'évidence soumis à des pressions plus fortes pour intégrer l'environnement dans sa gestion entrepreneuriale. Les pressions émanent des pouvoirs publics, soumis eux-mêmes à la pression des consommateurs et de la société civile ; elles sont renforcées par le discours des scientifiques et amplifiées par les médias. Par ailleurs, il en va de l'intérêt même de l'entreprise : image de marque plus positive ; consensus et motivation internes renforcés ; économie d'énergie et d'eau, de matières premières, de déchets, d'accidents ; gain par rapport aux taxes, amendes et autres contrôles tatillons. Tous ces facteurs accroissent à terme la rentabilité et la compétitivité de l'entreprise !

Cependant, il y a de la marge entre les discours et les actes. Les discours des responsables d'usines accréditent bien volontiers la nécessité de l'ErE, mais dans un contexte très pratique de mise en place de dispositifs techniques et de procédures administratives. On ne souhaite pas vraiment une éducation de type comportemental, valorisant l'esprit critique, l'autonomie, la prise de responsabilité, la participation volontaire, car celle-ci débouche généralement sur une mise en cause et une reformulation des rapports de pouvoir et des systèmes de communication internes. Et ce n'est généralement pas l'attente de la direction !

En conclusion de la première partie de cet exposé, je résumerai ainsi le constat que j'ai pu opérer concernant les publics cibles de l'ErE :

- Les élèves des écoles ont été les premiers visés, mais le bilan est somme toute léger, en tout cas insuffisant. Les raisons de type institutionnel sont connues. Peut-être n'a-t-on pas assez mis en évidence la nécessité d'un partenariat approprié animateurs associatifs – enseignants et la mise en œuvre de stratégies adéquates pour le favoriser !
- Le milieu associatif impliqué aujourd'hui dans l'ErE doit, par nécessité économique, donc pour survivre, se spécialiser et toucher de nouveaux publics. On peut s'interroger cependant sur sa capacité à adopter rapidement des modes d'intervention plus appropriés !
- Une demande globale d'ErE existe effectivement dans toutes les sphères de l'activité sociétale, mais elle est ambiguë, peu explicite et de surcroît soumise à des critères d'efficacité et d'efficience plus immédiates que la demande en provenance du milieu scolaire.

## 2. Argumentaire pour une ErE ciblée tous publics

On peut s'étonner à juste titre qu'il ait fallu si longtemps pour promouvoir l'ErE dans les publics autres que scolaires. La recommandation était déjà présente dans les déclarations issues de la Conférence de Stockholm en 1972 et bien explicitée dans les textes élaborés à la conférence de Tbilissi en 1977. Ainsi, le point 2 de la recommandation n°1 de cette conférence précise trois types de publics cibles pour l'ErE :

- le grand public non spécialisé, composé de jeunes et d'adultes dont les comportements quotidiens ont une influence décisive sur la préservation et l'amélioration de l'environnement ;
- certains groupes sociaux dont les activités professionnelles ont un retentissement sur la qualité de l'environnement ;
- les scientifiques et les techniciens dont les recherches et les travaux constitueront la base théorique de l'éducation et de la formation relative à l'environnement et à la gestion efficace de celui-ci.

Le contenu de cette recommandation est intéressant pour notre approche. Sur cette base, je vais tenter de développer un argumentaire pour répondre à la question principale : pourquoi l'ErE implique-t-elle, par essence, de s'adresser à toutes les catégories d'âge, de milieu, de profession ?

### 2.1 L'homme en éducation continue

La première raison tient à la notion même d'éducation : c'est un processus de développement de la personne au sein d'un groupe social, qui débute avec la

vie et finit à la mort. Il s'inscrit dans la durée et spécialement lorsque son objet spécifique est l'environnement, car celui-ci concerne la relation globale entre la personne et son milieu de vie, milieu qu'il partage inévitablement avec d'autres êtres humains ou non-humains. Or ce milieu évolue, en raison d'événements externes, la personne également en raison de son cheminement propre et des influences subies. Par conséquent, la relation entre les deux impose à chacun un développement approprié et continu de connaissances et de compétences.

### 2.2 L'homme responsable de son destin

La seconde raison se réfère au principe de responsabilité. Sur cette planète Terre, l'Homme, c'est-à-dire chacun d'entre nous, a contribué à rendre son environnement plus habité, plus technicisé, plus artificialisé, plus pollué, plus dangereux, suite à ses multiples activités. Il en résulte un certain nombre de problèmes dits environnementaux de plus en plus aigus et urgents à l'échelle locale, comme à l'échelle planétaire. Une des finalités de l'ErE concerne, comme on l'a dit précédemment, le développement de compétences individuelles et sociales pour élaborer et mettre en œuvre des éléments de solution. On ne peut raisonnablement laisser aux jeunes générations les tâches pro-environnementales et leur déléguer la charge de réparer les erreurs de leurs parents. Si nous empruntons la Terre à nos enfants, il est d'autant plus indiqué que les adultes s'en préoccupent également. J'ajoute que cette responsabilité, lorsqu'il s'agit du domaine public, est inégalement partagée. Elle est plus grande chez ceux dont les fonctions ou les pouvoirs leur confèrent plus d'impact décisionnel en matière environnementale. Je songe entre autres aux décideurs politiques, aux financiers et patrons d'entreprises, aux chefs militaires, mais également aux détenteurs d'un pouvoir culturel.

### 2.3 L'homme créateur de culture

La troisième raison de rechercher de nouveaux publics pour l'ErE se fonde sur la nécessité de faire évoluer les contenus mêmes de celle-ci. Il convient d'enrichir le débat sur les idées-forces et les valeurs-guides ; il est vital d'accroître le volume de connaissances, écologiques et techniques ; il est indispensable de mieux comprendre les sensibilités, les attitudes et les motivations contemporaines ; il paraît inévitable de prévoir de nouveaux modes de gestion économique et administrative. Il s'agit dès lors de mobiliser davantage ceux qui sont les acteurs de notre culture, les philosophes, les juristes, les artistes et littérateurs, les journalistes et spécialistes en communication, les scientifiques de toutes disciplines bref, tous ceux qui contribuent à façonner, à justifier, à faire évoluer nos modes de vie. Il appartient aux éducateurs environnementalistes de susciter leur partenariat pour qu'eux-mêmes puissent disposer d'une matière renouvelée, propre à enrichir leurs réflexions et leurs pratiques.

### 2.4 L'homme éco-citoyen

La quatrième raison est induite de l'observation de notre vie quotidienne, insérée dans diverses communautés sociales : la famille, le voisinage, le quartier, le village, la commune, les cercles d'amis, les milieux de travail, de loisir, etc. À de multiples moments, nous sommes amenés à poser des gestes, à prendre des décisions, à adopter des attitudes dont l'impact sur l'environnement local n'est jamais négligeable, et parfois même peut s'avérer important sur l'environnement global.

Il appartient à chacun de prendre la mesure de l'impact de ses actions sur le milieu et sur autrui. Or le premier niveau spatial et social concerné est l'entité socio-politique locale dans laquelle il importe que chacun veuille et puisse s'engager. Cela veut dire prendre sa part dans l'élaboration et le contrôle des politiques, à quel que niveau que ce soit. Cette éco-citoyenneté se prépare et se cultive par l'ErE, tous âges et toutes catégories sociales confondues.

### 2.5 L'homme et la complexité éducative

La cinquième raison est liée à l'évocation de la situation éducative contemporaine. Tout d'abord, on constate à quel point l'école et l'éducation dite formelle n'est plus la seule en cause, notamment en environnement. En effet, en dehors des institutions scolaires, d'autres éducateurs non professionnels sont impliqués : parents, animateurs de clubs et de mouvements divers, délégués syndicaux, cadres d'entreprises, professionnels des médias, responsables religieux, vulgarisateurs scientifiques, etc.

D'autre part, il me semble évident que chacun est son propre éducateur dans la mesure où il appartient à tout individu, et à lui seul, d'établir la synthèse de tous les éléments reçus relatifs aux savoirs, aux savoir-faire, aux savoir-être et aux savoir-agir ; ces éléments sont rassemblés tout au long de la vie, grâce à des contributions multiples et par l'intermédiaire d'événements divers, dont l'ensemble imprègne et façonne la personnalité sur un mode original.

On peut en déduire :

- que la société toute entière est éducatrice par ses sollicitations multiformelles,
- que chaque personne est l'acteur principal de sa propre éducation,
- que tout le monde participe à l'éducation d'autrui.

En conséquence, il appartient aux éducateurs spécialisés en ErE de partager leurs compétences avec davantage de partenaires pour réaliser une plus large diffusion de l'ErE, dans toutes les sphères de la société.

## 3. Conclusion

La conclusion générale s'impose d'elle-même. L'ErE doit s'ouvrir à tous les publics et trouver les moyens nécessaires pour progresser sur le plan de la reconnaissance institutionnelle comme sur le plan de l'efficacité pédagogique.

Pour ce faire, il convient impérativement de rassembler chercheurs et praticiens en ErE autour de pistes d'intérêt commun. Nous devrions, entre autres, renforcer l'observation de l'évolution des problématiques environnementales, améliorer l'analyse des systèmes institutionnels propres aux institutions publiques, aux associations et aux entreprises, expérimenter des méthodologies plus opérationnelles pour les adultes, poursuivre l'exploration rigoureuse des systèmes d'évaluation, construire des outils appropriés d'auto-éducation environnementale, affiner nos études sur les modes de partenariat et pour en terminer avec cette liste de travaux à réaliser, réfléchir aux stratégies d'implémentation de l'ErE dans tous les milieux et pour tous les publics. ❀

**Note biographique**

**Louis Goffin** est licencié-agrégé en philosophie et lettres, docteur en sciences de l'environnement, aspects sociologiques, chercheur en pédagogie de l'environnement, professeur à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise à Arlon (Belgique) et directeur de cette institution depuis 1995. Il est également président-fondateur en Belgique du réseau IDEE, ONG pour l'Information et la Diffusion en Éducation relative à l'Environnement.

# Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis

***Lucie Sauvé***
*Université du Québec à Montréal*

**Résumé :** En cette époque de « restructuration » et d'« intégration », le partenariat apparaît souvent comme une stratégie salvatrice dans différents secteurs d'activité humaine. Est-ce dans la foulée de cette tendance contemporaine que le mouvement des réformes éducatives en cours valorise le partenariat entre l'école et les autres acteurs de la « société éducative » ? Quel sens le partenariat prend-il en éducation et plus spécifiquement, dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ? S'agit-il de promouvoir des alliances utilitaires et instrumentales, ou de mettre en place des processus de coopération solidaire favorisant l'apprentissage et le développement mutuel de ses acteurs ? Cet article explore sommairement les caractéristiques, la pertinence et les défis du partenariat en éducation relative à l'environnement. Il propose des critères d'évaluation pour la qualité d'un processus partenarial.

**Abstract:** What is the signification of partnership in education, and more precisely in environmental education ? Is it a matter of gathering resources and means, in an instrumental and utilitarian perspective ? Or is it a call for cooperative processes in which the actors learn together, towards mutual development ? This article briefly explores the characteristics, relevance, issues and challenges of partnership in environmental education. It proposes criteria to evaluate the quality of a partnership process.



BEST COPY AVAILABLE

Dans le contexte actuel caractérisé par la crise de l'État providence, l'insécurité économique et les exigences de la compétition dans une économie de marché, la stratégie du partenariat s'est introduite de plus en plus, comme mode d'adaptation ou de résistance, dans les différents secteurs de l'activité humaine. On constate en particulier que le partenariat est devenu l'un des enjeux majeurs de l'éducation contemporaine, comme en témoignent les réformes éducatives en cours dans les différentes régions du monde, qui valorisent et incitent au partenariat. Selon Marta Anadón (1998), « ces réformes insistent sur la nécessité pour les systèmes éducatifs de s'ouvrir aux mutations sociales, de se mettre à l'heure des sociétés post-industrielles et de répondre aux demandes sociales ». L'importance du partenariat est également reconnue dans le domaine plus spécifique de l'éducation relative à l'environnement (ERE), où, dans une certaine perspective, il est perçu comme une condition essentielle de développement et parfois même de survie de cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale, pour laquelle trop peu de moyens et d'expertise ont été mobilisés jusqu'ici.

De façon générale, que signifie le partenariat en éducation ? Quel sens particulier le partenariat prend-il en ERE ? Par exemple, si le partenariat au sein des entreprises semble répondre avant tout à des contraintes économiques, en est-il de même dans les sphères d'interaction concernées par les responsabilités sociales fondamentales, dont celle de l'éducation et plus spécifiquement de l'éducation relative à l'environnement ? L'argument économique domine-t-il, doit-il dominer, dans les choix éducatifs ? Quels arguments justifient le partenariat en ERE ? Quelles sont les difficultés attendues et les facteurs de succès ? Également, quels sont les critères d'évaluation du partenariat ?

**Le sens du partenariat en éducation**

Tel qu'observé par Gabriel Gosselin (1998), le partenariat répond entre autres à deux des principes de l'éducation contemporaine, mis en lumière par Edgar Faure (1972) et repris par Jacques Delors (1996) : celui de l'avènement d'une « société éducative » et celui de l'« éducation tout au long de la vie ». Ces principes ne sont certes pas neufs dans l'histoire de l'éducation, mais on y accorde une attention toute particulière et renouvelée dans le cadre des réformes éducatives en cours.

L'idée d'une société éducative s'appuie sur le constat que l'école n'est pas le seul lieu de l'éducation et que l'enseignant n'en est pas le seul responsable. C'est toute la société qui évolue, qui se construit, qui concourt au développement intégral de ses membres pour un développement social optimal. Isabel Orellana (1999) signale à cet effet que :

> ... l'intégration active de l'école dans la société et le recours à ses différentes composantes et à tous les acteurs sociaux dans une démarche éducative intégratrice, crée des conditions propices au développement d'un processus

de changement où chaque personne se forme comme acteur responsable et actif, où l'école se transforme en une école communautaire et responsable.

Cette idée de société éducative, mise en œuvre au sein de communautés éducatives, est associée à celle de pluralisme : pluralité des regards, des façons d'être, des significations, des compétences, etc. La complémentarité des différents types de rapport au monde favorise une meilleure saisie des réalités et accroît le pouvoir-faire pour les transformer.

Quant à l'« éducation tout au long de la vie », elle fait référence à un processus de développement continu. L'enfance et le jeune âge ne sont pas les seuls moments d'apprentissage. Non seulement faut-il envisager la formation professionnelle continue, mais on doit considérer aussi que toutes les situations de vie peuvent devenir des occasions d'apprendre, de réapprendre, d'apprendre autrement. Ainsi, Socrate dans sa prison, la veille de son exécution, s'exerçait à jouer un nouvel air de flûte. À son geôlier qui lui demandait à quoi cela pouvait bien servir puisque le lendemain il allait mourrir, le philosophe répondit : « Pour le savoir... pour le plaisir d'apprendre ». Au-delà du développement personnel, l'idée d'apprentissage est ici associée à celle de liberté (ultime), de dignité. Le partenariat autour d'un projet partagé (de nature socio-environnementale, par exemple) offre aux différents acteurs de la société éducative un contexte privilégié pour entrer en processus d'éducation permanente, au cœur même de leur activité professionnelle ou de leur créneau d'engagement civique ; le partenariat invite les divers participants à apprendre ensemble, les uns des autres, au sujet d'une préoccupation commune.

La figure 1 ci-après présente deux axes croisés : l'axe horizontal correspond à l'étendue du domaine des acteurs sociaux interpellés par l'éducation (il correspond à l'idée de société éducative) ; et l'axe vertical correspond à la durée du processus éducatif, tout au long de la vie. C'est à la jonction de ces deux axes que s'ancre le partenariat, qui trouve dans le principe de société éducative et dans celui de l'éducation tout au long de la vie des éléments de justification majeurs ; en retour, le partenariat peut contribuer à la mise en œuvre de ces principes. L'argument en faveur du partenariat dépasse ici largement celui de mettre à profit une stratégie instrumentale, de type économique.

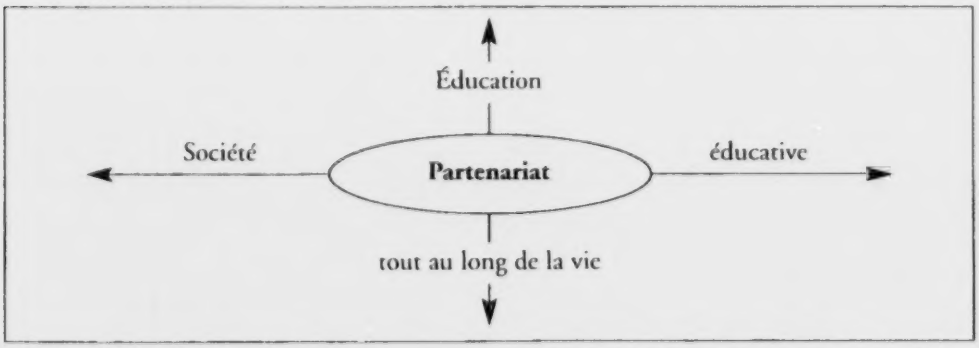



**Figure 1 :** Le partenariat au cœur du processus éducatif (inspiré de Gosselin, 1998)

Ainsi, la pertinence, l'utilité, voire la nécessité du partenariat en éducation sont désormais formellement reconnues. Ce qui pose problème n'est pas tant sa justification auprès des différents acteurs de la société éducative, que sa conceptualisation et sa mise en œuvre.

**Vers une définition contextuelle du partenariat**

Le concept de partenariat est relativement récent. Il n'apparaît pas dans le Petit Robert de 1987 ; dans l'édition de 1991, il n'apparaît que dans le descripteur du mot *partenaire*. C'est dans l'édition de 1996 qu'on trouve enfin le mot *partenariat*, très brièvement défini en un petit paragraphe peu éloquent : « Association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune ». Par ailleurs, le concept de partenariat n'est pas universel : s'il existe en langue portugaise par exemple (*parceria*), il n'existe pas en espagnol où il faut utiliser le mot *colaboración*. Or, c'est précisément quand le mot manque pour l'exprimer que l'on se rend compte de la spécificité et de l'importance du concept de partenariat.

Sans doute parce que la notion de partenariat correspond à une réalité très complexe et qu'elle est relativement nouvelle, les dictionnaires et les encyclopédies lui asssocient une aire sémantique vaste et floue. Les éléments de définition trouvés permettent toutefois d'ébaucher une première carte conceptuelle qu'il resterait à compléter, à enrichir, à organiser (figure 2).

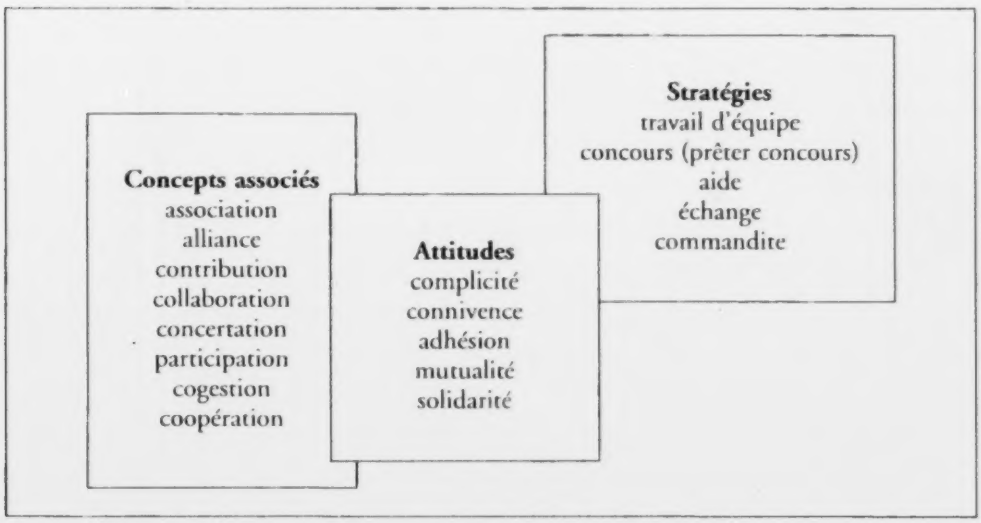



**Figure 2 :** Quelques éléments pour une carte conceptuelle du partenariat

En ce qui concerne les concepts associés, il importe de ne pas verser dans l'illusion de la synonymie. Jean-Marie Bouchard (1998) invite à distinguer le sens de ces mots : par exemple, le mot concertation renvoie à un échange d'idées en vue de s'entendre sur une attitude, une démarche commune ;

quant au mot collaboration (lourd de connotations en Europe), il fait référence à la participation à une tâche, sans que cette dernière ait été décidée ensemble, sans qu'il y ait nécessairement réciprocité et responsabilité partagée ; la coopération (co-opération) se traduit pour sa part par le partage des tâches et des responsabilités ; elle est plus proche de l'idée de partenariat.

Comme beaucoup de mots en éducation (par exemple, *interdisciplinarité* ou *responsabilité*), le mot *partenariat* apparaît comme un « mot éponge », qui ramasse beaucoup d'éléments de signification connexes et qui fait souvent l'objet d'une inflation sémantique. Il peut ainsi faire référence à un sens large ou à un sens plus spécifique. Reprenant les éléments du champ notionnel précédent, on peut imaginer une sorte de gradient de partenariat (figure 3), allant d'un partenariat instrumental, utilitaire (une municipalité qui prête ses équipements ou offre une contribution financière, par exemple), à un partenariat de responsabilité partagée, de développement mutuel, un « partenariat apprenant » selon l'expression de Yannick Bruxelle (2001). Plus on progresse vers cette autre extrémité du gradient, plus la visée commune se précise, s'affirme ; on pénètre progressivement dans un univers d'engagement, de mutualité. Le partenariat fait alors appel à la mise en commun des différentes visions des choses, des différentes compétences de ses acteurs ; il y a co-décision, co-action, dans une perspective de réciprocité. Par exemple, la municipalité et l'école peuvent devenir partenaires pour un projet d'aménagement des rives ou du quartier, bien au-delà du support matériel ou d'un discours formel lors du lancement du projet.

**Figure 3 :** Un « gradient » de partenariat

On peut observer que ce « gradient » de partenariat est associé à un gradient de responsabilité (Sauvé, 2000). Au premier échelon, on retrouve l'idée de responsabilité civique, qui consiste à exercer ses devoirs de bons citoyens et qui a pour retombée de donner bonne conscience et bonne image. À l'autre extrémité, il y a la responsabilité fondamentale : responsabilité d'être, de savoir et d'agir ; il s'agit de répondre de soi-même et de l'autre en dehors de toute prescription exogène. En partenariat véritable, au-delà du partage des tâches, c'est une telle responsabilité qui est partagée.

En réalité, en raison de ses multiples modalités de mise en œuvre, le partenariat ne peut se définir qu'en contexte. Danielle Zay (1994) souligne bien que « c'est par les modalités d'un faire, par des pratiques particulières que va pouvoir être défini le partenariat ». Cette auteure (Zay, 1994) utilise d'ailleurs l'expression « situation partenariale », chacune ne pouvant être définie qu'en fonction de ses caractéristiques propres :

> ... ce ne sont ni les mots, ni le formalisme des statuts qui peuvent expliciter sa nature (celle du partenariat), ce en quoi il consiste, mais seulement l'analyse des pratiques là où elles se donnent à voir, en institution ou sur le « terrain »... Cette forme organisationnelle ne se définit pas à l'avance, mais... « en situation ». Elle sera variable et protéiforme, mouvante et adaptable en fonction des circonstances et de l'évolution qu'elle produira, donc difficilement classable en des catégories officielles.

Le constat du polymorphisme et du caractère essentiellement évolutif du partenariat en cours de projet, renforce la nécessité pour les partenaires de se pencher sur la définition (et redéfinition en cours de route) de leur situation partenariale spécifique et de clarifier (et réviser s'il y a lieu) leur « convention de partenariat » (Bruxelle, 1999) ou « contrat de collaboration, fixant les territoires et les niveaux d'engagement de chacun » (Zay, 1994). Car si le partenariat implique une co-décision, une co-action et une responsabilité partagée, ce dernier n'implique pas que les partenaires aient des rôles, des tâches et des responsabilités identiques à toutes les étapes et dans toutes les dimensions d'un projet. C'est précisément en raison de la diversité de leurs compétences, ressources et attentes respectives que les partenaires sont complémentaires entre eux au sein de l'équipe.

**Un argumentaire pour le partenariat en ERE**

Si le partenariat prend une signification particulièrement riche en éducation, le recours à cette stratégie se justifie d'une manière toute spécifique et convaincante en éducation relative à l'environnement, où l'apprentissage et l'action environnementale sont très avantageusement liés l'un à l'autre. Nous examinerons des arguments d'ordre épistémologique, éthique et stratégique pour le travail en partenariat dans le domaine de l'ERE.

- **Un argument épistémologique**

Rappelons d'abord que l'épistémologie s'intéresse aux processus de production du savoir : comment la connaissance est-elle construite ? par qui ? de quel type de savoir s'agit-il ?, etc. En éducation relative à l'environnement, il s'agit en particulier de construire un ensemble de savoirs (connaissances, savoir-être et savoir-faire), intégrées dans un savoir-agir (domaine des compétences) concernant notre relation à l'environnement. Or nous savons que l'environnement est un objet de l'ordre de l'« infiniment complexe », comme de l'« infiniment préoccupant » (selon l'expression d'Armel Boutard) : dans une perspective objectiviste, il s'agit du patrimoine commun lié à la survie et à la qualité de vie ; dans une perspective subjectiviste, il correspond à une construction sociale, qui détermine l'être et l'agir de tous et chacun, qui en retour contribue à construire et à reconstruire la représentation sociale qui les sous-tend (Sauvé et Garnier, 2000).

Puisque l'environnement est un objet socialement construit et partagé, on doit reconnaître que nous sommes nombreux à porter des regards différents sur les réalités associées, à y déployer des pratiques diverses. Dans une perspective socio-constructiviste, le partenariat peut mettre à profit la diversité de ces regards sur le monde et de ces pratiques pour la construction d'un savoir plus riche, plus pertinent, plus crédible, plus utile, concernant l'environnement, et plus spécifiquement notre relation à l'environnement. Le partenariat peut réunir des personnes provenant de différents champs disciplinaires, de différents secteurs d'intervention professionnelle, de différentes cultures sociales et/ou organisationnelles ; il peut devenir ainsi le créneau d'un véritable « dialogue de savoirs » (selon l'expression d'Alberto Alzate Patiño, 1993) : dialogue de savoirs de type scientifique comme de types expérientiel, traditionnel, de sens commun, etc. Également, parce qu'il ouvre sur le milieu, le partenariat peut offrir des créneaux d'éducation ou de formation en situation réelle : il offre alors les conditions d'un apprentissage dans l'action, pour le développement d'un « savoir-action » [1].

Or, le fait de devoir confronter dans un projet commun nos connaissances, nos croyances, nos visions, nos significations, nos cultures de référence, etc. est très exigeant. Une telle confrontation est associée à un exercice de rigueur. On ne peut plus se contenter par exemple d'un discours normatif, sans justifications : « Il faut... On doit... ». Il s'agit d'expliciter, de justifier, de fonder, de discuter, d'argumenter, d'écouter, de convaincre, etc. Dans un tel processus de production de savoirs, le partenariat devient véritablement « apprenant ». Au-delà de la tolérance et du respect, il fait appel à l'accueil, à la démocratie, à la responsabilité à l'égard des savoirs partagés et construits. Ceci nous amène à l'argument suivant.

- **Un argument éthique**

À travers l'ouverture démocratique aux savoirs et aux pratiques des divers partenaires, nous venons d'évoquer aussi l'idée plus générale de la démocratisation du savoir et de la légitimation de savoirs non disciplinaires ou non scolaires, en fonction de la valeur accordée à la construction d'un certain type de savoir, soit un savoir socialement pertinent et utile. Félix Guattari (1992) rappelle qu'en matière d'environnement, « l'élaboration cognitive est inséparable de l'engagement humain et du choix des valeurs qu'il implique ». Or le partenariat favorise la production d'un tel type de savoir. Il incite à la prise en charge collective de cet objet partagé qu'est l'environnement. Il n'apparaît pas légitime (ni cohérent avec une vision systémique) de s'occuper individuellement de « son petit bout d'environnement ». L'environnement est un objet politique (« politique : qui concerne les choses publiques ») : les décisions doivent être partagées et les projets, collectivement conçus et assumés.

Par ailleurs, puisque les décisions et l'agir reposent sur des systèmes de valeurs, le partenariat offre un créneau privilégié pour entrer en processus de développement d'un système éthique communément partagé. En matière d'environnement (comme pour d'autres domaines complexes et changeants), le code moral en place au sein d'une société ou d'un groupe social ne peut suffire à appuyer la prise de décision. L'éthique fait ici davantage référence à un processus de discussion démocratique au sujet d'une réalité située dans son contexte particulier, qui fait appel à des éclairages divers provenant des différents acteurs et experts de la situation et de préférence, de différentes cultures, de façon à élargir le spectre des possibilités de relation au monde (Roy *et al.*, 1995 ; Jickling, 1996).

- **Un argument stratégique**

La prise en charge de la transformation de nos rapports à l'environnement fait appel au développement de multiples projets, et le plus souvent, chacun de ces derniers est multidimensionnel et très exigeant. Le changement, qu'il soit environnemental, social ou éducationnel (ou les trois à la fois dans le cas de l'ERE) est *a priori* difficile à instaurer : il nécessite la concertation, la mise en commun de ressources et de compétences diverses. Or c'est précisément ce à quoi peut répondre le partenariat. D'une part, il permet de faire converger des ressources et de mettre en place des conditions pour un projet commun : ressources financières, support logistique, appui politique, etc. Et d'autre part, il met à profit les différents savoir-faire des partenaires (en matière d'environnement ou de pédagogie) et permet de combiner des éléments méthodologiques provenant de divers champs de compétence, pour optimaliser l'efficacité ou l'efficience de l'action entreprise.

En retour, le partenariat devrait pouvoir reconnaître et satisfaire les besoins et les attentes de chacun de ses acteurs : qu'il s'agisse par exemple de fournir une

caution, une validation, une légitimité, une reconnaissance sociale, ou encore de contribuer à la santé d'une population ou à la mission éducative de l'école.

Il y a quelque temps, le responsable des services à la clientèle d'une entreprise de recyclage de papier rattachée à une grande compagnie papetière a sollicité une rencontre avec notre Groupe de recherche et d'intervention en ERE à l'UQAM dans le but d'entreprendre une collaboration (partenariale ?). Dans la perspective de tendre vers une réciprocité, des discussions ont permis d'abord de clarifier les attentes de l'entreprise et les apports possibles pour l'université. Essentiellement, la compagnie souhaite accroître son accès à des sources de papier usagé. Plus spécifiquement, elle souhaite nous faire connaître le programme d'« éducation relative à l'environnement » qu'elle a mis sur pied en milieu scolaire et qui a pour but d'inciter les élèves à récupérer le papier. Il s'agirait pour notre équipe de valider, d'enrichir et éventuellement de cautionner ce programme. En contrepartie, l'UQAM trouverait avec ce projet la possibilité d'offrir des stages d'intervention à des étudiants qui suivent actuellement le programme d'études supérieures en ERE de l'institution. Histoire à suivre...

**Les défis du partenariat en éducation**

Malgré ses avantages, le partenariat n'est pas une panacée et correspond rarement à une idylle. À la lumière des projets en partenariat que nous avons menés au cours des dernières années, nous soulignerons les principaux défis qui doivent être envisagés : défis d'ordres affectif, épistémologique, éthique, et enfin, stratégique.

- **Défis d'ordre affectif**

Le partenariat correspond essentiellement à une expérience d'altérité, où l'on doit apprendre à vivre, à échanger, à travailler avec l'autre. Danielle Zay (1994) évoque l'idée d'une dynamique d'apprentissage au sein du partenariat où interviennent une certaine déstabilisation, des peurs, des angoisses, des méfiances vis-à-vis de l'autre, des « alternances de replis et de heurts » qui peuvent être violents : « la logique de cette dynamique s'appuie sur le principe d'antagonisme » qui aboutit parfois à « définir la collaboration par la confrontation ».

À la base d'une telle dynamique, il importe pour chaque partenaire de développer d'abord une identité saine, bien clarifiée et affirmée. C'est la condition essentielle pour vivre une expérience d'altérité positive : qui sommes-nous au regard du projet envisagé ? quelle est notre vision du projet ? nos attentes ? nos ressources ? nos possibilités ? nos limites ? Et puis, il faut

découvrir l'autre et parfois l'aider à se définir lui-même au sein du partenariat. Patience et tolérance doivent être au rendez-vous, pour accepter les différentes façons de faire et les rythmes de chacun.

L'importance du sentiment identitaire dans une dynamique partenariale est renforcée par cette observation de Danielle Zay (1994) :

> Les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'exercer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer le perdre la face...

Cette observation vaut également pour tout autre partenaire. D'où l'importance d'envisager le partenariat comme un contexte de développement de sa propre identité personnelle, professionnelle ou institutionnelle, en saine interaction avec l'autre, le partenaire. Le partenariat peut alors devenir un contexte privilégié pour l'apprentissage d'un « savoir-vivre ensemble » (Delors, 1996).

- **Défis d'ordre épistémologique**

Le partenariat peut impliquer un choc des cultures : cultures sociales ou entrepreneuriales, relativement au type de savoir privilégié, au mode de production de ce savoir et aux pratiques associées. Surtout s'il s'agit d'un véritable « partenariat apprenant » qui implique le travail en communauté d'apprentissage. La confrontation des idées peut entraîner des difficultés, mais aussi parfois, elle peut offrir des surprises agréables. Dans certains cas, le travail en partenariat peut aider à faire tomber des préjugés.

À titre d'exemple, signalons certains éléments de résultats d'une série d'entrevues auprès des employés-cadres de 18 entreprises au sein d'un quartier (socio-économiquement défavorisé) dans le contexte d'une recherche visant à favoriser les relations entre l'école, la famille et le milieu de travail au sein d'une communauté éducative (Garnier *et al.*, 1995).

*Le cœur de la formation générale ce serait, je pense, de développer le plus possible le jugement, l'esprit d'analyse, le sens critique, l'esprit de synthèse, développer ses capacités de leadership, développer la confiance en soi pour faire en sorte que quel que soit le défi à relever, chaque expérience nouvelle ajouterait à ta confiance, à ta sécurité, pour faire en sorte que tu puisses relever d'autres défis, totalement différents.*

*L'école, c'est une fenêtre sur le monde (...) il faut inciter les enfants à penser, à rêver, à espérer.*

Ces citations sont des extraits de verbatims d'entrevue auprès des responsables de services ou sections d'entreprises (pétrochimie, aéronautique, commerce, médias, etc.). De façon générale, les répondants montrent une vision riche de l'éducation, associée à de la formation fondamentale (et non instrumentale) et à un processus continu, tout au long de la vie. L'idée de contribuer à l'avènement d'une communauté éducative apparaît à plusieurs comme une façon d'exercer une responsabilité sociale : retourner à la communauté une partie des profits générés par l'activité économique. Plusieurs répondants se montrent soucieux des dangers relatifs à l'intervention de l'entreprise à l'école : considérer les élèves comme des consommateurs, faire du marketing, faire de la contre-éducation, intervenir pour soigner l'image de la compagnie. Bien qu'il faille se méfier de l'effet de désirabilité sociale sur les données d'entrevue, et qu'il importe de considérer les limites de l'échantillon, ces résultats sont encourageants. Pour le moins, l'engagement verbal d'une majorité de répondants envers l'éducation est prometteur pour le développement de partenariats féconds avec l'école. Reste à vérifier et à poursuivre.

- **Défis d'ordre éthique**

Un partenariat ne peut être sain (et véritablement apprenant) s'il implique un « renoncement » ou un « détournement » éthique chez l'un des participants. Le partenariat doit pour le moins respecter l'« espace » de liberté et d'intégrité de chacun de ses membres. Il doit pour le moins laisser place au regard critique ; plus encore, il pourrait même stimuler la pensée critique, de façon à pousser plus avant la qualité et la pertinence des projets partagés. Lorsqu'un partenariat rétrécit *a priori* l'« espace » de liberté et de vision critique de l'un des partenaires, il est clair que ce partenariat n'est pas prêt à se développer : pour le moins, il reste une marche d'approche à franchir avant de se mettre en projet ensemble.

À titre d'exemple, signalons le projet de partenariat proposé à l'Université du Québec à Montréal par la compagnie Coca-Cola. En échange d'un contrat d'exclusivité de vente de boissons et d'aliments dans les machines distributrices, Coca-Cola s'engageait à verser des montants aux associations étudiantes de l'université pour soutenir leurs activités. L'idée d'un tel contrôle et monopole, avec ses implications économiques et ses impacts possibles sur la santé des étudiants, a été abondamment discutée dans la communauté universitaire, ce qui a donné lieu à un exercice de clarification des valeurs chez différents sous-groupes qui différaient d'opinion à ce sujet. Finalement, le projet n'a pas été accepté, principalement pour des considérations éthiques relatives au refus de l'aliénation à un monopole.

- **Défis d'ordre stratégique**

En raison des différentes cultures de travail des partenaires, il n'est pas facile d'orchestrer un projet. Cinq principes stratégiques apparaissent essentiels : la transparence, la communication intersubjective, le temps, l'« espace » d'appropriation du projet par chacun des partenaires et enfin la souplesse. Il va sans dire que ces principes sont interreliés.

La transparence (liée à l'intégrité) implique pour chacun des partenaires, de clarifier (*a priori* et en cours de route) ses intentions, ses attentes, ses possibilités, ses limites, les difficultés éprouvées, etc. Quant à la communication, vecteur de transparence, elle est trop souvent la grande oubliée des plans de travail, des échéanciers et des budgets. Et pourtant, en matière de partenariat, la communication est essentielle : elle est un facteur premier d'efficacité, un outil de discussion, de validation et d'enrichissement constant des décisions et des actions ; elle contribue à créer peu à peu un climat de confiance entre les partenaires ; elle permet de construire progressivement une « culture » commune au sein du projet, une vision et une signification communes.

En effet, si la dynamique partenariale fait appel à des stratégies de communication (au sens de la diffusion et de la circulation d'informations), elle est aussi et surtout un créneau d'apprentissage de ce que Jürgen Habermas (1987) appelle l'« agir communicationnel ». Jean-Marie Bouchard (1998) attire l'attention sur l'intérêt de ce concept en matière de partenariat :

> L'agir communicationnel réfère essentiellement à la validité. Cette prétention consiste à rechercher auprès des autres la véracité, la justesse et l'authenticité de la proposition, à accepter de soumettre à leur critique ce que l'on propose pour vérifier si cette proposition est vraie, si elle correspond à la réalité ou à leurs réalités dans le cas de l'éducation par exemple. (...) c'est cette capacité ou cette volonté d'accepter que la proposition soit soumise à la critique des autres membres (...). Nous questionnons réciproquement nos zones de doutes et d'incertitudes.

Ce type de questionnement concerne nos comportements, nos conduites, nos actions : que révèlent nos choix d'action ? Y a-t-il cohérence entre l'agir et la parole ? Le partenariat apprenant doit favoriser une approche critique et mutuelle du « monde vécu » de chacun. Une telle communication de qualité permet de contrer diverses formes de prétention, de manipulation ou d'argument d'autorité.

Étroitement associé au défi stratégique de la communication, il y a aussi celui du temps. Le partenariat est un exercice d'apprivoisement mutuel : la confiance s'établit progressivement, l'habileté à bien fonctionner ensemble aussi. Il importe de se donner l'« espace » de temps qui permettra au partenariat de

se déployer, qui permettra à chacun de s'ajuster à l'autre. Et là où la communication est plus difficile ou plus lente (dans le cas de projets de coopération à distance par exemple), ou encore, là où le nombre de partenaires dépasse deux ou trois, le temps accordé au développement du projet doit être majoré. Le temps est nécessaire non seulement pour optimaliser la communication, mais aussi pour permettre le déploiement d'un processus de réflexion partagée au cœur de l'action commune. Dans la mesure où l'on respecte la dynamique du groupe (de façon à éviter la démobilisation), il faut prendre enfin le temps de bien respecter le rythme de l'autre, de le prendre là où il est et lui permettre de faire les mises à niveau qui s'imposent. Il ne peut y avoir de « partenariat apprenant » dans le court terme et la précipitation. Cette condition doit être prise en compte dans l'élaboration du budget d'un projet qui nécessite des ressources financières.

Dans un autre ordre d'idées, il importe également de rechercher un équilibre entre la construction d'un projet commun par une série de décisions consensuelles (dans le but d'éviter les dérives, l'éclatement, la dilution) et le nécessaire « espace » d'autonomie, de créativité, d'initiative de chacun des partenaires. Un tel espace est une condition essentielle à l'appropriation du projet par les partenaires, au développement d'un sentiment d'appartenance et à l'engagement (condition nécessaire à l'exercice de la co-responsabilité).

Enfin, parce que le partenariat est un processus évolutif tout comme le projet pour lequel il se met en place, le principe de souplesse apparaît fondamental : souplesse dans le choix des stratégies (stratégies adaptatives ou émergentes) et souplesse dans l'attitude face à l'évolution des événements et des partenaires. Signalons qu'une telle souplesse n'est pas incompatible avec la rigueur dans la poursuite des objectifs fondamentaux communs du projet de partenariat.

Le rôle du temps comme grand allié du projet, l'importance de la communication intersubjective, la nécessité d'un espace d'autonomie pour chacun des partenaires (en fonction de ses caractéristiques propres) et la souplesse face à l'évolution du projet sont certes parmi les principaux apprentissages que nous avons effectués au sein du projet EDAMAZ (Éducation relative à l'environnement en Amazonie) avec nos trois partenaires d'Amérique latine, depuis 1993 (Sauvé *et al.*, 1999).

**Quelques critères pour évaluer le partenariat**

En toute cohérence, le projet mené en partenariat, de même que le processus de travail en partenariat, devraient être évalués avant tout par les partenaires. Mais ces derniers n'ont pas au départ les mêmes buts, les mêmes attentes. Au sein du projet, ils ont exercé des rôles différents, en fonction de leurs compétences et ressources respectives ; dans certains cas, ils ne sont intervenus que sur les aspects qui concernent leur domaine. On peut donc s'attendre à

ce qu'ils portent des regards différents sur le projet et sur le processus de travail en partenariat. Mais puisqu'ils ont travaillé à la construction d'un projet commun, et qu'à travers ce dernier, ils ont pu participer à la construction d'un savoir commun, d'une signification commune, on peut s'attendre aussi à ce qu'il y ait une certaine convergence dans leur évaluation.

À la recherche de critères communs d'évaluation du processus de partenariat, considérons les suivants :

- la transparence des partenaires quant aux visées et aux attentes respectives ;
- la cohérence des partenaires quant aux visées et aux attentes qu'ils ont exprimé ;
- la pertinence des apports mutuels au regard des attentes ;
- la pertinence des apports des partenaires au regard du projet ;
- la réciprocité ;
- la convergence : l'adhésion à un but commun ;
- la qualité de la communication et de la circulation de l'information ;
- la qualité de la communication intersubjective ;
- le respect des identités et des intégrités mutuelles ;
- la valorisation des compétences et apports de chacun ;
- l'accueil et la valorisation de la discussion critique ;
- l'espace de liberté, d'autonomie et d'initiative ;
- l'équité dans le partage des tâches ;
- l'équité dans le partage des ressources ;
- la pertinence des tâches confiées au regard des compétences et des ressources de chacun ;
- le partage des responsabilités ;
- l'engagement des partenaires ;
- l'efficacité du travail en partenariat au regard de l'atteinte des objectifs du projet ;
- l'efficacité du travail en partenariat au regard des apprentissages réalisés par les partenaires.

Nous avons vu que le partenariat n'est pas une entreprise facile. Il s'apprend par l'expérience, à travers le cycle des essais et erreurs. Il fait appel à l'intégrité et à la patience. *A priori*, si l'on est partenaires, c'est parce qu'on est différents mais aussi complémentaires. Le partenariat est à la fois un lieu de renforcement de l'identité et d'expérimentation de l'altérité. C'est un contexte où surgissent d'inévitables frictions. Mais c'est aussi un lieu de synergie (le tout est plus que la somme des parties), d'enrichissement des processus et des résultats, un créneau de développement personnel et professionnel.

En éducation relative à l'environnement, le partenariat trouve une pertinence toute particulière. Dans une perspective environnementale, il contribue au développement et à l'exercice d'une co-responsabilité à l'égard d'un patrimoine

écologique commun. Dans une perspective éducative, il contribue à la construction de significations partagées et plus spécifiquement d'un savoir-vivre ensemble, afin d'optimaliser notre rapport au monde.

**Note**

[1] Alberto Alzate Patiño (1993) définit le savoir-action comme un savoir qui se construit dans l'action, par la réflexion critique sur cette action, en vue d'améliorer cette dernière. Il s'agit d'un savoir de type praxique.

**Note biographique**

**Lucie Sauvé** est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et directrice du Programme d'études supérieures en éducation relative à l'environnement. Elle dirige des projets de recherche principalement axés sur l'institutionnalisation de l'ERE en milieu scolaire, sur la formation des enseignants et autres éducateurs, et sur l'intervention en milieu communautaire, tant au Québec qu'en contexte de coopération internationale.

**Références**


Alzate Patiño, A. (1993). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental.* Córdoba, Colombie: Alcaldia municipal Planeta Rica, Secretaria de Educación.

Anadón, M. (1998). Partenariat entre chercheurs et praticiens : le point de vue des chercheurs. *In* N. Bedaine (dir.), *Recherche collaborative et partenariat : quelques notes et réflexions.* Montréal: CIRADE. p. 10-21.

Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. *In* R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation - Pour mieux vivre ensemble.* Montréal: Les Éditions nouvelles. p. 19-35.

Bruxelle, Y. (2001). *Mieux habiter ensemble la planète. Le partenariat apprenant et sa place dans l'éducation à l'environnement.* Mémoire de DURF sous la direction de Paul Taylor. Université François-Rabelais (Tours).

Bruxelle, Y. (1999). À propos du partenariat. *Lettre du GRAINE - Bulletin de liaison du GRAINE Poitou-Charentes.* Numéro spécial, juin 1999, 3-7.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Paris: Odile Jacob.

Faure, E. (1972). *Apprendre à être.* Paris: Fayard-Unesco.

Garnier, C., Sauvé, L. et Marinacci, L. (1995). *Quelles relations école - milieu de travail ? Étude des représentations et pratiques de l'action éducative.* Association canadienne pour l'étude des fondements de l'éducation, XXIII[e] Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Université du Québec à Montréal, juin 1995.

Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. *In* E. Portella (dir.), *Entre savoirs - L'interdisciplinarité en actes : enjeux, obstacles, perspectives.* Toulouse: Eres. p. 101-109.

Gosselin, G. (1998). Le partenariat en éducation selon l'Unesco. *In* R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation - Pour mieux vivre ensemble.* Montréal: Les Éditions nouvelles. p. 135-160.

Habermas, J. (1987). *La théorie de l'agir communicationnel.* Paris: Fayard.

Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics and Education : Looking at ethics and education through the Yukon Wolf Conservation and Management Plan. *In* B. Jickling (dir.), Colloquium : *Environment, Ethics and Education.* Whitehorse: Yukon College. p. 158-162.

Orellana, I. (1998-1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 225-233.

Roy, D., Williams, J.R., Dickens, B.M. et Beaudouin, J.-L. (1995). *La bioéthique, ses fondements et ses controverses.* Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.

Sauvé, L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie. *In* A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *A Colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* Whitehorse, Yukon: Canadian Journal of Environmental Education. p. 81-84.

Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. *In* M. Rouquette et C. Garnier (dir.), *Représentations sociales et éducation.* Montréal: Les Éditions nouvelles. p. 207-227.

Sauvé, L., Orellana, I., Boutard, A., Langevin, L. et Savoie-Zajc, L. (1999). Le projet Edamaz : une communauté d'apprentissage et de recherche. *In* J.P. Béchard et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement.* Actes du 16e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). 25-28 mai, École des Hautes Études Commerciales de Montréal. Tome 1. p. 84-94.

Zay, D. (1994). Perspectives ouvertes aux IUFM par les formations en et au partenariat. *In* D. Zay (dir.), *La formation des enseignants au partenariat - Une réponse à la demande sociale ?* Paris: Presses Universitaires de France. p. 243-283.

# Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement ?

***Yannick Bruxelle***
*Professeure de sciences de la vie et de la terre, Responsable du secteur ERE, DAAC du Rectorat de Poitiers*

**Résumé :** Cette recherche-action s'appuie sur des formations de formateurs co-organisées par deux institutions relevant de l'Éducation nationale, un réseau associatif et un institut français. Elle explore les pratiques afin de mieux comprendre le fonctionnement et l'efficacité du système partenarial dans son ensemble. L'article présente l'ensemble de la démarche de recherche montrant que le partenariat est « apprenant » dans la mesure où il permet la création de connaissances et l'accès à des compétences nouvelles et inattendues, aussi bien au niveau des personnes que des organisations. Il explore des indicateurs de qualité du partenariat et montre la cohérence entre ces pratiques et celles de l'éducation relative à l'environnement (ERE) tout en cherchant à cerner les atouts et limites de cette notion nouvelle de partenariat apprenant.

**Abstract:** This research-action is based on trainer's training sessions co-organised by two institutions coming under the Ministry of Education, by a network of associations and by a French institute. It explores the practices in order to get a better understanding of the functioning and of the effenciency of the partnership system as a whole. This paper presents the entire research process and shows that the partnership is « teaching » insofar as it allows the production of knowledge and access to new and unexpected skills, at a personal level as well as at the institutional level. It explores quality indicators of partnership and shows the consistency between these practises and those of environmental education, while trying to define the assets and the limits of this new notion of « teaching » partnership.

L'explosion du partenariat depuis une vingtaine d'années tant en terme d'affichages de plus en plus clairs et nombreux par les institutions publiques, les collectivités ou les associations, qu'en terme de pratiques pour un nombre croissant de professionnels m'a amenée à m'interroger sur cette nouvelle forme très structurée d'organisation collective.

Étant membre de l'éducation nationale, je travaille régulièrement avec des personnes d'autres institutions ou associations afin d'initier et de développer ensemble des projets de partenariats liés à l'éducation à l'environnement (EE) et notamment dans le domaine de la formation continue. Mon intérêt pour cette organisation et ces pratiques m'a amenée à mener pendant trois années une recherche-action en situation professionnelle avec l'Université François Rabelais de Tours et à entraîner les autres formateurs dans cette démarche réflexive.

Ainsi, dans le cadre de nos formations de formateurs en éducation à l'environnement, pressentions-nous que le partenariat, au-delà de son efficacité, au-delà du plaisir de travailler ensemble, nous permettait d'apprendre ensemble. Les travaux des deux chercheurs japonais Nonaka et Takeuchi (1997) développant la notion d'entreprises apprenantes et les conditions nécessaires à cette apprenance, m'amenèrent à développer l'hypothèse que le partenariat lui aussi pouvait être une organisation apprenante et à parler de « partenariat apprenant ».

Il s'agissait également pour nous de comprendre pourquoi ces pratiques se développaient de façon quasi systématique dans le domaine de l'éducation à l'environnement, de savoir s'il y avait une cohérence entre ces pratiques partenariales apprenantes et les valeurs de l'éducation à l'environnement et si à terme il était possible d'espérer qu'elles soient un instrument vers un changement social (ce dernier aspect ne sera pas développé ici).

Cet article présentera dans un premier temps l'ensemble de la démarche de recherche depuis l'origine de l'hypothèse du partenariat apprenant jusqu'à la récolte des données, puis il abordera l'interprétation croisée des résultats et leur confrontation aux travaux de Nonaka et Takeuchi (1997). Une troisième partie explorera les indicateurs de qualité du partenariat apprenant et la recherche des cohérences avec l'éducation à l'environnement ; enfin la dernière partie cherchera à cerner les atouts et limites de cette notion de partenariat apprenant.

## 1. De l'hypothèse du partenariat apprenant à la récolte des données de la recherche

### 1.1 L'origine de l'hypothèse du partenariat apprenant

Après avoir travaillé les différentes facettes et interprétations du concept de partenariat pouvant aller de l'information mutuelle à la fusion totale en pas-

sant par la consultation, la concertation, la coopération et le partenariat de réciprocité, il m'a semblé que, dans le contexte qui était le nôtre, il était important d'y associer l'idée d'une certaine évolution du partenariat dans le temps liée au fait qu'en situation partenariale, on apprend ensemble.

J'ai donc approché le concept « savant » d'apprenance, encore absent de nos dictionnaires, non accueilli par la société civile et ne faisant pas non plus l'unanimité dans le monde universitaire.

Pourtant il m'a semblé qu'indiquant la durée et renforçant l'idée d'action, d'entrée dans un processus dynamique, il était plus approprié que celui d'apprentissage. Ainsi, « l'apprenance » ne concerne pas des savoirs préexistants qui sont transmis mais des savoirs construits et adaptés à la situation vécue. L'apprenance est donc liée à la production de connaissances par les personnes qui apprennent et elle se situe davantage dans le domaine personnel de « l'être » que dans celui de « l'avoir » (posséder beaucoup de connaissances).

Certaines lectures, notamment les ouvrages sous la direction de Jeanne Mallet (1996), m'ont permis de voir que de nombreux auteurs, au-delà de l'apprenance individuelle, parlaient d' « organisations apprenantes » ; puis ayant ensuite été très frappée à la lecture de l'ouvrage d'Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1997) par leur formulation d' « entreprises apprenantes » et par les étapes de conversion de connaissances qu'ils décrivaient, j'ai été amenée à formuler l'hypothèse suivante : « Le partenariat en éducation à l'environnement est apprenant : il permet d'accéder à des compétences nouvelles. Fondé sur de nouvelles valeurs, il modifie les relations humaines et contribue à des changements sociaux importants ».

Ainsi, dans leur ouvrage « La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante », Nonaka et Takeuchi (1997) étudient différentes entreprises japonaises. Ils développent leur théorie de la création de connaissances sous la forme d'une spirale s'appuyant sur ce que vivent les personnes lorsqu'elles font interagir leurs connaissances tacites (les connaissances personnelles, incrustées dans les expériences individuelles et difficiles à articuler au moyen du langage formel) et leurs connaissances explicites (celles facilement exprimées en langage formel donc aisément communicables). Ainsi, selon ces auteurs : « L'organisation ne peut créer de connaissances par elle-même sans l'initiative des individus et l'interaction qui a lieu au sein du groupe » (p. 31) et, « si la connaissance n'est pas partagée avec d'autres ou n'est pas amplifiée au niveau du groupe, elle ne permet pas de réaliser un processus en spirale au plan organisationnel. Ce processus en spirale, qui s'étend aux différents niveaux ontologiques, est une des clés pour comprendre la création de connaissances organisationnelles » (p. 245).

Quatre modes de conversion de connaissances sont ainsi définis par Nonaka et Takeuchi (1997) comme le montre la figure 1 ci-après :

- la « socialisation », qui est un processus de partage d'expériences partant de connaissances tacites et produisant de la connaissance dite « sympathique » ou « assimilée » ;
- l'« extériorisation », qui articule et convertit les connaissances tacites en concepts explicites ; déclenchée par le dialogue et la réflexion collective, elle produit de la connaissance dite « conceptuelle » ;
- la « combinaison », qui configure différents corps de connaissances explicites en les triant, les additionnant, les combinant, les catégorisant et produit de la connaissance dite « systémique » ;
- l'« intériorisation », qui est un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite produisant une connaissance dite « opérationnelle ».

L'idée était donc de voir, dans la mesure où le partenariat est une forme d'organisation, s'il était possible de transposer les travaux de Nonaka et Takeuchi (1997) dans un contexte tout autre, fort éloigné du contexte de la compétition économique des entreprises, mais basé sur ce que j'ai appelé le « partenariat apprenant » et ce, dans le contexte éducatif qui était le nôtre.

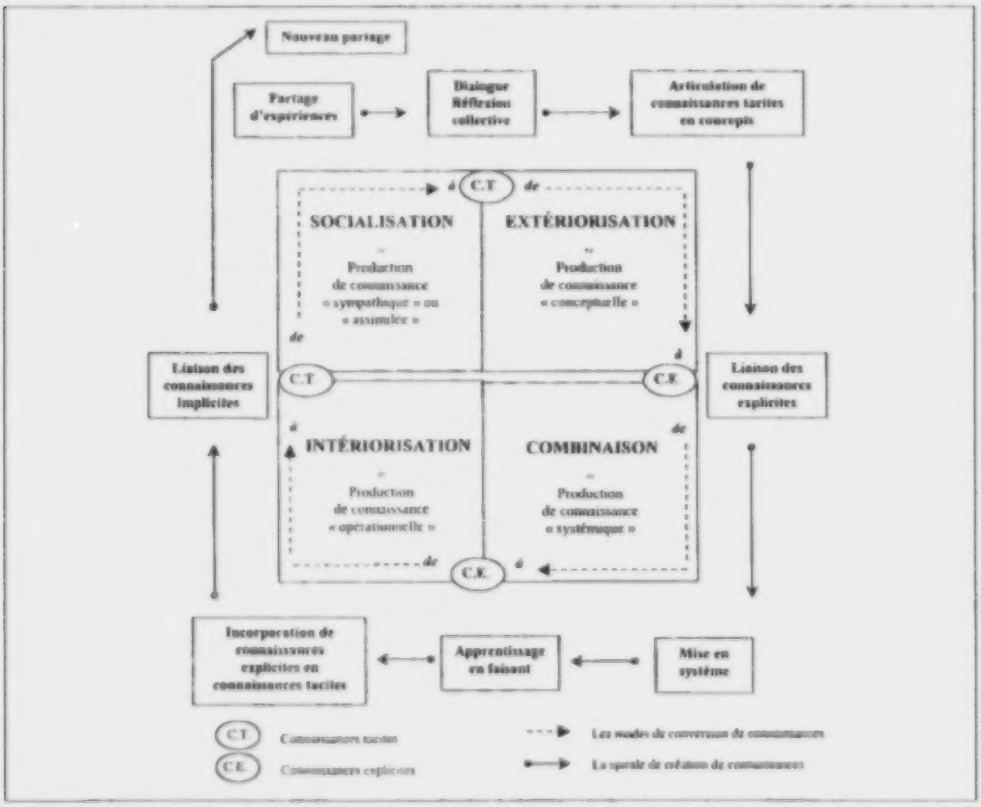



**Figure 1 :** La création de connaissances
(adaptée de Nonaka et Takeuchi (1997) à partir des schémas des auteurs p. 83, 93 et 94)



BEST COPY AVAILABLE

### 1.2. Un contexte partenarial de recherche

Notre travail s'appuie sur des actions de formation de formateurs pendant la durée d'une année scolaire, inscrites à la fois au plan national de formation de l'éducation nationale française et donc destinées à des formateurs d'enseignants venant de toute la France, mais aussi au programme de l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée-ORE) et donc ouvertes à d'autres formateurs du monde des associations ou des collectivités.

Au-delà du mélange des stagiaires, l'organisation et l'animation du stage réunissaient quatre partenaires du Poitou-Charentes, deux venant du monde de l'éducation nationale (l'Action Culturelle du Rectorat et l'IUFM - Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et deux du monde associatif (le GRAINE, réseau régional d'éducation à l'environnement et l'Ifrée-ORE, structure associative partenariale au sein de laquelle les collectivités jouent un rôle important et elle-même issue d'une histoire partenariale régionale forte).

Cette recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE), et en référence à la typologie établie par Lucie Sauvé (1998-1999), se situe plutôt dans le cadre d'une recherche « critique » c'est-à-dire « orientée vers l'action susceptible de produire un savoir critique de nature à catalyser le changement social » et d'une recherche « pour » l'ERE.

Étant dans le droit fil de l'histoire de vie d'une équipe de co-formateurs, ses membres se sont portés largement volontaires pour s'impliquer dans le cheminement de cette démarche. Nous avons ainsi été amenés à travailler dans l'esprit d'une recherche-action « centrée sur l'objet partagé » telle que définie par Louis Goffin (1998-1999).

L'implication de l'équipe des co-formateurs devenant co-acteurs dans ce projet de recherche m'a certes posé quelques problèmes et m'a obligée à innover et inventer les solutions qui me semblaient les plus adaptées dans ce contexte. Elle a aussi été le cadre des moments les plus forts et riches de ce travail et a instauré une réelle pratique réflexive collective. D'autre part, ce travail avec des regards croisés sur un même sujet de recherche peut aussi être considéré comme favorable à une certaine objectivité par la multiplicité des points de vue considérés.

L'accueil des stagiaires pour entrer dans cette recherche-action a été globalement très bon et nous avons pu découvrir de façon encore plus explicite toute la richesse d'un groupe de personnes, venant pour se former, mais aussi tellement détenteur de savoirs à partager. Cette place inhabituelle donnée aux stagiaires a affiché de façon tout à fait claire l'intérêt et le respect que nous portons aux personnes davantage qu'à leurs statuts, elle a introduit cette relation réciproque décrite par Jean-Marie Labelle (1996), cette confiance et cette

connivence pour avancer dans une réflexion permanente en vue de l'épanouissement personnel et professionnel de chacun.

### 1.3 Une méthodologie de mise à l'épreuve

Le protocole d'enquête s'appuie sur deux stages nationaux de formation de formateurs, espacés de six mois, et permettant donc au niveau des co-formateurs la promotion d'une réflexion active de façon à mettre à l'épreuve les pratiques développées ; il considère les différents niveaux de personnes concernées par ce partenariat (responsables institutionnels, formateurs et stagiaires).

Il diversifie les méthodes utilisées :

- enregistrements en situation, relevant donc de l'observation, soit pendant les réunions de travail des formateurs, soit pendant les séquences des stages ;
- entretiens individuels semi-directifs auprès des formateurs et des responsables institutionnels ;
- un entretien collectif réunissant tous les formateurs et deux des responsables institutionnels ;
- questionnaires soumis aux stagiaires en fin de stages et plusieurs mois après ;
- mais aussi, référence aux documents officiels des « contrats de partenariat ».

Tout ceci afin de pouvoir croiser lors de l'analyse ce qui relève du « dire » et du « faire », et de vérifier si les différentes personnes relevant des trois pôles de la figure 2 ci-après ont réellement appris en partenariat.

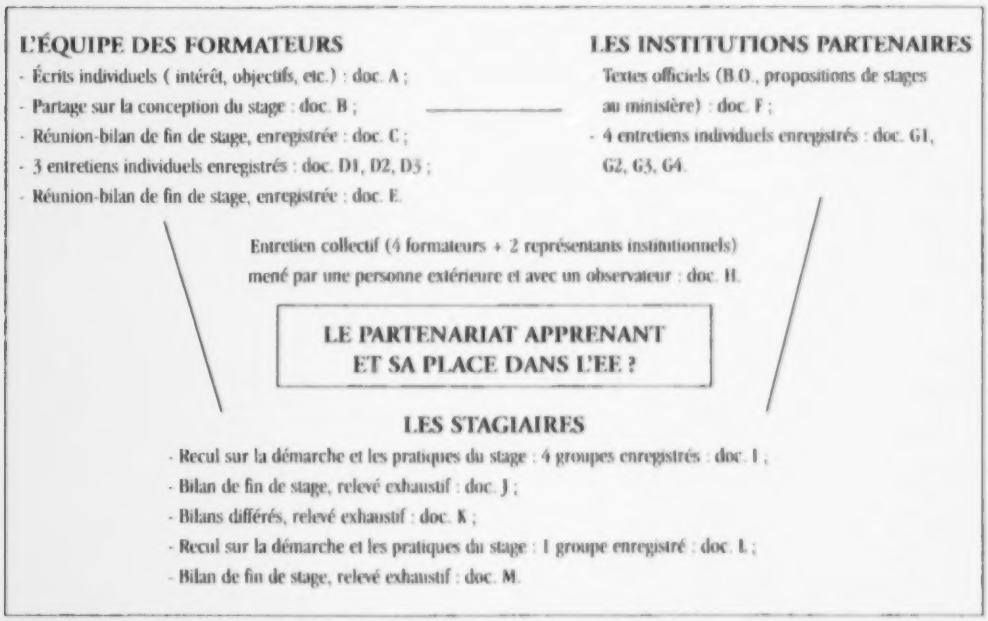



**Figure 2 :** Récapitulatif des données collectées





BEST COPY AVAILABLE

## 2. Du croisement des données de la recherche à leur interprétation

### 2.1 L'analyse croisée des résultats

Afin de mesurer l'apprenance liée au partenariat aux différents niveaux (formateurs, responsables institutionnels, stagiaires, équipe des formateurs, institutions), j'ai réalisé des grilles de lecture croisée des données collectées.

Ainsi, si je prends pour premier exemple le cas de l'équipe des formateurs : il s'est agi de mettre en parallèle les faits constatés, leurs propres dires, le regard des stagiaires et le regard des responsables institutionnels d'abord pendant le premier stage, puis dans la période intermédiaire et enfin lors du deuxième stage. L'apprenance apparaît ainsi très forte au sein de l'équipe des co-formateurs (tableau 1).

Considérons ensuite en second exemple le cas des institutions, dont la faiblesse est déjà repérée au niveau du regard des responsables institutionnels dans le document précédent (tableau 2).

**Tableau 1 :** Le cas de l'équipe des formateurs

| | D'après les faits | D'après les dires des formateurs | D'après le regard des stagiaires | D'après le regard des responsables institutionnels |
|---|---|---|---|---|
| *Premier stage* | 4 journées de préparation.<br>Des réunions de régulation chaque soir.<br>B : des preuves de l'évolution des pratiques au fil des stages : pour le recueil des représentations ; Innovation suite à une difficulté en phase d'immersion, évolution de différentes séquences.<br>Conception d'outils spécifiques pour les intervenants et pour l'équipe.<br>Transfert de méthodologie d'un stage à d'autres.<br>C, E : les analyses de la forme des discours en réunion d'équipe montrent que les membres utilisent deux à trois fois plus souvent le « nous » que le « je ».<br>C : l'équipe se prend en charge, elle auto-gère sa discussion sans besoin apparent de régulateur. | D1 : la recherche a poussé tout le monde à se surpasser, elle a mis en relation recherche, recherche-action et action.<br>D2 : nous avons un patrimoine accumulé qui s'est construit et s'impose. L'important c'est la durée mais aussi la méthode, se réunir, discuter et aussi le résultat, la mesure du chemin parcouru et des réajustements, la conduite régulée d'un stage de formation : nous sommes en mesure de réagir à des imprévus, des problèmes et d'innover dans ces situations-là, de nous questionner sur la pertinence et la cohérence de notre travail collectif.<br>D3 : je note l'apprenance de l'équipe, tant au niveau des connaissances que des méthodes face à la complexité et sur la relation entre formateurs partenaires. Suite à une première approche linéaire, nous avons trouvé les regards croisés, méthode qui a été trouvée et bâtie et est en perpétuel enrichissement. La recherche fait aussi évoluer l'équipe. | I3 : il est perceptible que l'équipe a déjà animé plusieurs stages, a une ancienneté, une expérience, est rôdée et n'a pas de balbutiements, il y a un gros travail derrière.<br>I4 : il y a un lâcher prise individuel pour prendre part à une construction collective.<br>J : le partenariat permet de se former tout en formant, il permet de fédérer les compétences et les moyens.<br>C'est une équipe soudée autour des mêmes valeurs dans un site qui est le reflet de ces valeurs, on sent une complicité, une connivence, mais une équipe comme celle-là ne se construit pas en un jour. L'esprit d'équipe est essentiel. | G1 : l'équipe construit et navigue dans le cadre fixé institutionnellement.<br>G2 : l'équipe a la capacité de faire mieux que la simple juxtaposition ou addition des compétences, il y a une valeur ajoutée importante.<br>G4 : les aspects organisationnels ne sont pas du tout accessoires, organiser la vie du partenariat, les réunions, le calendrier, la conduite des réunions, le rôle de chacun. |



BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE



**Tableau 1 :** Le cas de l'équipe des formateurs (suite)

| | D'après les faits | D'après les dires des formateurs | D'après le regard des stagiaires | D'après le regard des responsables institutionnels |
|---|---|---|---|---|
| *Période intermédiaire* | C : recherche de remédiation pour une meilleure gestion du temps, ou pour la recherche de plus d'alternance.<br>Des modifications ou des pistes complètement nouvelles. | C : notre équipe n'est pas un bloc, c'est un assemblage. Elle a une meilleure maîtrise des problèmes, est plus sereine plus apte à gérer les conflits et les frustrations. | | |
| *Deuxième stage* | 4 journées de préparation et petites réunions par groupes.<br><br>Pas de réunions spécifiques de concertation pendant le stage (juste des petits moments rapides).<br><br>Moins de fatigue et de stress. | E : notre fonctionnement a été plus zen, on prend les problèmes en amont et on évite les tensions, il y a une situation de confiance et une très bonne préparation. On a pris du recul par rapport aux aléas. On est tellement une équipe que ça gomme les différences, mais on n'est pas là pour montrer les différences, on est là pour conduire un stage.<br>H : c'est quand on a un problème qu'on est créatifs, on a pris conscience qu'on a appris quelque chose. La recherche-action devrait faire partie de notre métier d'éducateur. | L : l'équipe n'a pas été seulement professionnelle de contenus mais aussi de communication, elle a su mettre en situation avec sympathie, convivialité, écoute, respect, non directivité, exigence et rigueur.<br>M : chacun a une part de responsabilité, les tâches sont partagées<br>Les formateurs ne sont pas stressés ni débordés par la gestion du stage. C'est un collectif tranquille avec possibilités pour le stagiaire de complicités plus personnalisées, un partenariat efficace basé sur la mutualisation et pas sur la compétition, le rôle de l'équipe est plus important que le rôle individuel. Vraiment une équipe avec des compétences imbriquées, la provenance n'a pas une importance capitale, la logique de démarche du stage y gagne en cohérence. | Aucun retour des institutionnels après l'envoi des évaluations |

**Tableau 2 :** Le cas des institutions

| | D'après les faits | D'après les dires des responsables institutionnels | D'après les regards des formateurs | D'après le regard des stagiaires |
|---|---|---|---|---|
| *Institution 1* | Peu de communication et de retombées au sein de l'institution dans son ensemble. | H : cette institution est militante par définition ; I1 émet des doutes sur les possibilités d'apprenance de l'éducation nationale, la place et le poids de la personne dans son institution sont des éléments décisifs et la reconnaissance de l'importance du partenariat par l'institution est décisive.<br>E : c'est aux personnes de venir s'informer sur ce qu'est notre institution, nous sommes disponibles. | D1 : des pratiques nouvelles d'écriture et de présentation aux stagiaires de la conception et de la préparation des stages ont été transférées.<br>Mais pour le réseau dans son ensemble, il n'y a pas vraiment de réinvestissement.<br>H : il y a plus de travail pour que l'éducation nationale soit apprenante. | J : il est intéressant d'amener des institutions hors éducation nationale à devenir informateurs, formateurs, éducateurs.<br>M : les associations sont motivées et connaissent<br>vraiment le terrain.<br>Je ne connais pas vraiment la spécificité de cette institution. |
| *Institution 2* | Une démarche concertée mais provoquée par l'institution 2 auprès des institutions 3 et 4 afin de déboucher sur une convention de partenariat et un programme concret d'actions (impliquant aussi l'institution 1). | G2 : il s'agit d'une expérimentation intéressante, mais I2 se pose de questions de gestionnaire (coût en énergie, en temps, en moyens). | E : les personnes qui souhaitaient nous connaître davantage sont venues le demander.<br>H : il faudrait être plus attentif aux formulations des partenariats.<br>Il est important de travailler sur le patrimoine de rancœur d'image, de représentations de chaque institution.<br>Mon institution a bien pris en compte le partenariat, c'est une institution jeune qui évolue, le partenariat idéal c'est celui qui fait évoluer les partenaires. | M : je ne connais pas vraiment la spécificité de cette institution. |



BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE



**Tableau 2 :** Le cas des institutions (suite)

| | D'après les faits | D'après les dires des responsables institutionnels | D'après les regards des formateurs | D'après le regard des stagiaires |
|---|---|---|---|---|
| *Institution 3* | Acceptation du dialogue suite aux stages, bon investissement au niveau de la direction de l'institution, mise en forme d'un programme. | G3 : affirmation de la volonté politique de l'institution de s'engager (financièrement et implication personnelle) dans le partenariat. I3 souhaiterait voir s'installer une dynamique dans son institution, il pense que ces expériences restent ignorées. | H : l'institution apprend, même si elle le fait avec ses pesanteurs dues à l'échelle. Quand on voit qu'une stagiaire a mis en place un stage de ce type dans son propre IUFM, avec des gens avec lesquels elle ne travaillait pas, oui l'institution apprend. | M : la motivation des personnes et leur intérêt pour une démarche concertée est encore souvent militée, même au cœur d'un IUFM, les limites sont liées à la lourdeur du système, les pratiques partenariales sont pourtant la réalité du nouveau métier d'enseignant, voir la charte du 21ème siècle. |
| *Institution 4* | Grâce à la démarche concertée avec l'institution 2, une meilleure relation entre les institutions 3 et 4. | G4 : I4 voit des retombées en gain de compétences et d'efficacité pour toute l'institution, élèves, enseignants, établissements, une reconnaissance institutionnelle de notre Académie et une modification du regard des autres partenaires sur l'EN. Il pense qu'on devrait organiser le rayonnement de ces savoir faire de façon plus systématique et en interne. | H : Les changements doivent venir de la base en interne ; importance de mener des expérience à l'intérieur du système mais aussi de faire des alliances avec l'extérieur : intérêt stratégique et militant du partenariat. Quelques individus peuvent créer une étincelle décisive. | J : le partenariat est un espoir d'évolution du système scolaire, c'est la solution pour vraiment décloisonner les disciplines. Il faut attendre moins des institutions et renforcer son engagement personnel, nous devons obliger les institutions à clarifier leur position, notamment l'EN. |

## 2.2 Une interprétation par la confrontation aux travaux de Nonaka et Takeuchi (1997)

Cette confrontation a cherché à appréhender le système partenarial dans sa globalité donc à considérer d'une part la démarche mise en œuvre par les formateurs eux-mêmes au sein de leur équipe, d'autre part la démarche proposée aux stagiaires mais aussi à prendre en compte le niveau des responsables institutionnels.

### 2.2.1 La recherche de la spirale de création de connaissances au niveau de l'équipe des formateurs (figure 3 et se reporter à la figure 1)

**Figure 3 :** Recherche de la spirale de connaissances au niveau des formateurs



BEST COPY AVAILABLE

Si nous cherchons à caractériser la place du partenariat dans cette spirale, nous pouvons dire que :

- la phase de socialisation se trouve enrichie par la diversité des talents acquis par les formateurs dans des contextes institutionnels différents. La confrontation des représentations et le partage des connaissances tacites couvre donc, grâce au partenariat, un champ beaucoup plus large.
- lors de la phase d'extériorisation, les apports conceptuels se trouvent multipliés par la diversité des sources et des apports liés à chaque formateur.
- en cas de crise (de « chaos » selon Nonaka et Takeuchi, 1997), la gestion collective du problème est selon les dires des formateurs, plus confortable, plus efficace et renforce les liens du groupe.
- un frein éventuel se situe au niveau du temps nécessaire pour mettre en œuvre toutes ces étapes (parfois, on irait plus vite tout seul, dit un formateur, mais seulement si on considère le court terme ajoute-t-il).

Ainsi, dans le cadre de la conception, de la préparation et du déroulement des stages, l'équipe des formateurs se donne les moyens de vivre au travers de ses échanges les étapes de cette spirale et crée des connaissances nouvelles qui, une fois intériorisées, seront réinvesties dans le stage suivant ou dans d'autres actions. Il s'agit donc bien d'une équipe apprenante qui en quelque sorte a « inventé » cette spirale sans en avoir la connaissance théorique. La révélation des écrits de Nonaka et Takeuchi (1997) devient pour elle un support de réflexion supplémentaire. À noter qu'au travers de cette démarche, les formateurs ont souhaité s'appliquer à eux-mêmes la démarche qu'ils mettent en œuvre avec les stagiaires, comme par exemple s'imposer, malgré leur habitude de travailler ensemble, une phase de recueil de leurs représentations au début de chaque nouvelle action.

L'importance et la place de cette recherche-action ont été abondamment signalées par les personnes partenaires ce qui a aidé à visualiser et formuler l'apprenance au cœur de ce partenariat.

### 2.2.2 La recherche de la spirale de création de connaissances au niveau des stagiaires (figure 4)

Au niveau des stagiaires, l'influence du partenariat peut ainsi être repérée :

- les rencontres organisées dans le cadre de la phase d'immersion ou de celle des regards simultanés sont enrichies par la multiplicité des partenaires et par leur vigilance (pour couvrir par exemple tous les « pouvoirs » représentés) ;

- le choix des formateurs de considérer que les stagiaires sont partenaires de ce système mis en place pour la formation de formateurs et de les associer à la recherche-action développe les dialogues coopératifs (phase de recul, moment de partage des outils mis en place pour l'organisation du stage, etc.) ;
- le fait de faire vivre ce partenariat au lieu de simplement dire qu'il est bien de travailler en partenariat semble essentiel (mélanger les stagiaires formateurs de l'éducation nationale et hors éducation nationale, prouver que les formateurs sont réellement partenaires et que c'est efficace, etc.) ;
- le frein évoqué par les stagiaires est souvent d'être capables de « trouver » les personnes avec qui faire équipe, de bénéficier d'un soutien de leur institution et aussi de trouver le temps pour s'y consacrer.

Ainsi, il apparaît possible de dire que les stagiaires, dans le cadre de leur semaine de formation par la démarche qui leur est proposée, sont en mesure de vivre les étapes de la spirale de création de connaissances, sachant que la dernière phase d'intériorisation se poursuivra bien au-delà du stage. Ils disent eux-mêmes dans les phases de recul et dans leurs évaluations être étonnés de la richesse produite par le groupe ; il s'agit donc bien, au delà des connaissances apportées et prévues, de création de connaissances nouvelles.

**Figure 4 :** Recherche de la spirale de connaissances au niveau des stagiaires

Cette spirale vécue par les stagiaires, bien que fondée sur le même principe que celle vécue par les formateurs, n'est pas confondue avec celle-ci ; j'y vois davantage une double spirale vécue par chaque groupe de personnes en fonction de sa position mais avec des possibilités d'échanges notamment lors de phases de recul et de réflexion.

### 2.2.3 Au niveau des responsables institutionnels

Force est de constater que, dans le cas présent, les responsables institutionnels constituent un groupe virtuel dans la mesure où ils sont co-responsables de cette action de formation mais ne se rencontrent pas. La seule occasion de rencontre, provoquée dans le cadre de cette recherche (donc de nature exceptionnelle), a été l'entretien collectif (doc. H) auquel deux des quatre représentants institutionnels ne sont pas venus.

En fait, on constate qu'ils s'appuient d'une part sur le document officiel (conçu en grande partie par les formateurs) qu'ils ont validé individuellement (doc. F) et d'autre part sur leurs relais que sont les formateurs de chaque institution à qui ils délèguent leur pouvoir (ce qui contribue au mélange des rôles). Ils reçoivent des informations sur l'avancement du projet (planning des stages, etc.), mais ne croisent jamais ces informations entre eux. C'est donc un partenariat plus passif que celui de l'équipe des formateurs, un partenariat qui existe sur le papier, un « partenariat décrété » (et c'est important, au moins symboliquement comme preuve de reconnaissance, comme le fait remarquer un des responsable associatif), mais qui ne correspond pas à une action commune entre les responsables institutionnels.

Il n'est donc pas possible dans ce cas de chercher à construire une spirale de création de connaissances avec les données dont nous disposons.

Ceci ne veut toutefois pas dire que les responsables institutionnels n'évoluent pas dans leurs propres conceptions autour de ces stages car en fonction des relations qu'ils ont avec leur formateur et du degré d'écoute et de confiance qu'ils ont envers lui, ils peuvent aussi « avancer » (doc. G4), mais ils ne sont pas dans cette situation eux-mêmes producteurs de connaissances. On peut toutefois se demander si cela correspond à un réel choix de leur part et s'ils ont vraiment eu la possibilité d'entrer dans cette démarche de partenariat actif.

## 2.3 La prise en compte du système partenarial global

Cette étude nous montre combien il est important de considérer le « système partenarial » dans son ensemble, d'en déterminer tous les acteurs sans oublier les institutions dont chacun dépend et qui ont forcément une influence mais aussi les bénéficiaires du partenariat, ceux pour qui il a été mis en place, et les relations qui existent entre ces éléments du système.

La construction d'un schéma représentant ce système peut, tout comme l'écriture, « aider à penser » et permettre de voir, comme dans le cas décrit ci-dessus, que certains sont plus « acteurs » et d'autres plus « figurants ». On pourra ainsi distinguer un partenariat « actif » et un partenariat « passif », et chercher à œuvrer pour rendre le système global plus actif.

En référence aux travaux de Daniel Sibony (1991) sur la notion d'« entre-deux », nous avons pu montrer que chaque personne dans ce jeu partenarial a sa façon de gérer les entre-deux, d'en faire de simples liaisons, des inter-actions ou des trans-actions. C'est une affaire d'engagement, d'approches, de frontières que l'on ouvre ou referme, de relations dans lesquelles on accepte ou pas d'entrer (on voit là que l'expression « entrer en partenariat » prend tout son sens).

Ainsi pouvons-nous dire que, si le partenariat établit bien comme principe de base la mise en place d'interrelations, il ne garantit pas à coup sûr la mise en place d'interactions authentiques ; on peut très bien « être » en interrelation sans pour autant « faire » en interrelation, c'est-à-dire sans interagir, sans qu'il se passe quelque chose dans la zone d'entre-deux.

Nous rejoignons là l'idée qu'une politique partenariale peut tout à fait se décréter, mais que par contre, les pratiques partenariales ne peuvent se décréter et doivent s'instaurer ensemble grâce à l'énergie produite par la relation entre les personnes.

Ainsi, le partenariat apprenant existe, il permet par la combinaison des compétences d'obtenir des résultats inaccessibles autrement. Il est résolument constructiviste et laisse une grande place aux personnes, à leur envie d'apprendre ensemble, de partager la réflexion dans et sur l'action, à être comme le dit Donald Schön (1994) des « praticiens réflexifs ». Mais, le partenariat apprenant, nous l'avons vu, nécessite de l'espace et du temps, il ne peut être « pressé » ! Il ne doit toutefois pas être considéré comme une panacée car dans certains cas, si le contexte est vraiment mauvais ou si les personnes ne sont pas motivées, il peut être seulement grand consommateur de temps sans grands bénéfices. En effet, bien que le partenariat impose des interrelations, il ne garantit pas à coup sûr la mise en place d'interactions authentiquement apprenantes !

## 3. Vers un partenariat apprenant de qualité pour plus de cohérence

### 3.1 À la recherche des indicateurs de qualité du partenariat apprenant

Les constatations précédentes nous ont amenés à dégager les éléments qui, selon nous, doivent être pris en considération dans le cadre d'actions partenariales :

- ***le contexte*** de chaque institution partenaire (une association étant ici référée comme institution) mais aussi celui de l'équipe impliquée professionnellement dans l'action et de chaque personne en particulier, déterminant « un » contexte global qui dépend bien évidemment fortement des actions passées, de leurs singularités, des histoires individuelles… et peut être favorable ou non au regard du projet.
- ***les interventions des personnes*** sur lesquelles le partenariat repose et prend appui, leur place, leur posture et leurs interventions aussi bien en tant que responsables institutionnels, en tant que membres d'une équipe ou à titre individuel.
- ***les processus mis en place*** relativement au projet et relativement au partenariat, encore une fois aussi bien par les institutions, par l'équipe qui a en charge leur mise en œuvre que par les personnes elles-mêmes.
- ***les résultats obtenus*** relativement au projet mais aussi relativement à la qualité du partenariat mis en œuvre, au niveau des institutions, au niveau de l'équipe et au niveau de chaque personne.

Il s'agit là d'un faisceau de conditions qui interagissent et qui en fonction de leur pertinence vont déterminer le fait que le partenariat « marche » (qu'il soit efficace et efficient) et éventuellement, si le nouveau contexte est favorable, rebondisse et « dure ».

Certains points ont ainsi pu être dégagés comme essentiels pour une réussite du partenariat et nous ont amenés assez souvent à mettre en forme des stratégies ou des outils spécifiques :

- l'expression des ***attentes*** de chacun et de ses ***intérêts*** dans le partenariat est pour nous un moment essentiel qui nécessite qu'on lui consacre du temps. Ainsi au début de chaque projet, et bien que très souvent nous nous connaissions déjà, nous consacrons un temps à l'expression de nos représentations face à ce nouveau projet, à l'idée que nous nous faisons de notre place et de celle des autres au sein du projet partenarial ; temps d'abord d'écriture individuelle puis de mise en partage dans un tour de table. Cette pratique nous permet d'éviter bien des malentendus, de prendre en considération l'ensemble des attentes mais aussi parfois d'exprimer un certain patrimoine de rancoeurs pouvant faire obstacle (et l'éducation nationale tout comme les associations sont de bonnes cibles de toutes ces représentations très connotées qui nous viennent de loin !).
- l'***affichage*** officiel du partenariat, et de tous les partenaires à égalité, ne nous semble vraiment pas être un point de détail mais bien un indicateur d'une forme du respect et de l'estime mutuelle que se doivent les partenaires quel que soit leur poids institutionnel en dehors de ce partenariat.

Aucune prépondérance révélant une forme de domination ne nous semble acceptable (taille des logos, formulations utilisées par exemple. On trouve encore trop souvent des expressions telles que « en partenariat avec..., X organise... » au lieu de mentionner une réelle co-organisation). Ces points sont à aborder dès la mise en place du partenariat et peuvent éventuellement amener à une rupture de contrat si les évolutions sont impossibles, ou alors à une clarification précisant qu'il ne s'agit plus d'un partenariat mais clairement d'une sous-traitance ou d'une simple intervention (ce qui n'est pas une honte loin de là, si les choses sont claires). Ils sont à mettre en relation avec la notion de responsabilité partagée qui passe par le partage des risques et des bénéfices l'accueil et la gestion collective des problèmes.

- une bonne ***mise en circulation des informations*** révélatrice d'une volonté de partage du pouvoir, ainsi qu'une répartition claire des rôles et des tâches de chacun nous semblent devoir passer obligatoirement par des écrits (dans notre culture occidentale en tout cas) validés par tous et circulant le plus rapidement possible (et là, l'outil du courrier électronique permettant l'envoi de fichiers s'est avéré être un apport important). Ainsi, par exemple, dans la préparation de nos formations, un document papier est mis en forme collectivement comme outil de travail mais aussi document de référence, avec pour chaque séquence du stage une phrase résumant les objectifs pédagogiques ainsi que les moyens à mobiliser et mettre en œuvre pour y répondre et enfin qui fait quoi.

- la mise en place de « ***temps de prise de recul*** », de regard sur le vécu se rapprochant des techniques d'analyses de pratiques, nous semble essentielle si on veut entrer dans la dynamique et le plaisir du « partenariat apprenant » créant des connaissances nouvelles, accueillant les critiques et les problèmes, mais aussi initiant de la connivence. Notre expérience a montré la mise en place de ces temps de recul au niveau de l'équipe des formateurs pendant et après les formations mais aussi avec les stagiaires ; par contre ils n'ont pas été organisés avec les représentants institutionnels et on peut constater qu'ils ont cruellement manqué.

- le ***rayonnement*** par la mise en relation de l'expérience partenariale avec le travail au sein de chaque institution relève de ***l'implication des personnes*** (responsables institutionnels et membres de l'équipe) mais aussi des possibilités laissées par l'institution ; il a permis dans certains cas la valorisation des résultats obtenus et des démarches mises en œuvre pour y parvenir, entraînant des retombées en interne pour chacun et de nouvelles compétences. Il est, nous semble-t-il, déterminant pour l'avenir du partenariat.

C'est donc bien de la qualité du partenariat mis en place et de son évaluation collective que dépendent sa reconduction et sa consolidation, ou au contraire sa dislocation.

Ainsi sommes-nous convaincus que ces nouvelles pratiques, compte tenu de notre culture, sont loin de nous être naturelles ! Elles s'apprennent et se construisent au fil des expériences, à condition qu'on accepte de leur consacrer du temps, le temps nécessaire à leur maturation, le temps que cette spirale s'élève ! Cela implique que chacun soit intéressé à entendre le point de vue de l'autre, à prendre en considération toutes les compétences, qu'il accepte de partager le contrôle de l'action et de prendre le risque d'expérimenter et de créer des occasions, de réfléchir pendant l'action pour que cesse enfin le jeu du « si je gagne, tu perds ».

### 3.2 La cohérence des pratiques du partenariat apprenant en éducation à l'environnement

Lucie Sauvé (2000) dégage trois catégories d'arguments en faveur du partenariat en ERE : un argument épistémologique, c'est-à-dire relevant du processus même de production des savoirs, un argument éthique lié à la discussion démocratique autour de l'environnement en tant qu'objet politique (qui concerne les choses publiques), et enfin un argument stratégique de mise en convergence des ressources pour un projet commun allant vers un changement environnemental, social et éducationnel. Pour ma part, j'ai tenté, dans le tableau 3 qui suit, d'établir un parallèle entre les pratiques partenariales et les objectifs de l'éducation à l'environnement.

**Tableau 3 :** La mise en relation des pratiques partenariales et des objectifs de l'EE

| Les pratiques du partenariat apprenant | Intérêts éducatifs | Intérêts pour l'éducation à l'environnement |
|---|---|---|
| Mettre en commun ses envies, ses questions, ses objectifs. | Constituer une communauté d'apprentissage. | Percevoir une communauté de préoccupations autour de l'ERE. |
| Exprimer ses représentations du projet et de ses compétences par rapport aux autres. | Se situer en tant que personne et professionnel : renforcer son identité et développer son autonomie. | Se percevoir et se situer comme l'un des acteurs d'un tout. Être au clair avec soi-même avant d'être bien avec les autres et avec le monde. |
| Connaître le contexte global du projet partenarial. | Première phase d'une approche systémique : « s'élever pour mieux voir ». | Savoir prendre en compte tous les éléments d'un monde « infiniment complexe ».<br>Insister sur le caractère interdisciplinaire de l'ERE. |
| Pratiquer les « regards croisés ».<br>Accepter différentes façons de faire, différents rythmes, différents modes de pensée. | Accepter les différences. Mettre à profit la diversité. Partager les savoirs, les faire dialoguer, « relier pour mieux comprendre ». | Approcher l'« infiniment préoccupant » sur le principe d'une discussion démocratique. |
| Arriver à une production commune négociée. | Développer des savoir-agir ensemble « s'impliquer plutôt qu'être impliqué ». | Prendre en compte l'environnement en tant qu'objet « socialement construit » et évolutif. |
| Répondre collectivement à l'imprévu des situations.<br>Innover. | Développer l'habileté de fonctionner ensemble, la créativité et une certaine sérénité face aux difficultés. | Renforcer l'idée qu'il n'y a jamais de solutions toutes prêtes. Développer la prise de responsabilités partagées. |
| Développer des temps de prise de recul, s'interroger sur ses pratiques. | Devenir des « praticiens réflexifs » par le dialogue. | S'interroger sur ses actions, développer une vision sur leurs conséquences à long terme. |
| Évaluer collectivement. | Développer le sens de l'évaluation prospective. | Assumer une responsabilité partagée. |



BEST COPY AVAILABLE

On voit donc bien que ces pratiques partenariales, notamment lorsqu'elles prennent en compte le souci de l'apprenance des partenaires, s'inscrivent totalement dans les objectifs éducatifs contemporains et qu'elles favorisent l'intégration du savoir-agir caractéristique de l'éducation à l'environnement pour que les savoirs deviennent de réelles compétences dans ce domaine.

Pour Lucie Sauvé (2000), « le partenariat est vraiment au cœur du système éducatif », il est pertinent, utile et nécessaire. Je suis en accord avec ce point de vue, j'ajouterais juste une réserve : à condition qu'il s'agisse d'un véritable partenariat apprenant et non de situations partenariales plaquées comme on a pu en voir trop souvent dans notre système éducatif et qui ont desservi l'idée que le partenariat pouvait avoir une fonction éducative.

## 4. Quels sont les atouts et les limites de cette notion de partenariat apprenant ?

### 4.1 Le partenariat apprenant est lié aux personnes

Il est lié à la conviction que chacun a de l'intérêt à construire des partenariats ce qui comme le dit l'un des formateurs au départ plutôt enclin à un travail solitaire (doc. D1), peut demander des efforts personnels pour parvenir vraiment à une construction commune.

Il est lié aux plaisirs d'un travail en équipe soulignés par tous les formateurs de l'équipe, à l'émergence de richesses nouvelles étonnantes qui permettent à chacun de progresser (doc. A).

Il est lié à l'engagement de tous pour la recherche d'une meilleure qualité de formation, chacun se sentant isolément forcément limité pour répondre à des problématiques environnementales complexes (doc. A).

Conviction, plaisirs et engagement peuvent se développer au fil des expériences mais peuvent aussi être une révélation pour certains stagiaires lors des formations ; par exemple, dans les bilans différés (doc. K) signale-t-on que le stage a donné l'envie de pratiquer le partenariat, une stagiaire affirmant avoir appris à déléguer et à faire confiance.

Ainsi, des formations menées « en » partenariat apprenant et vécues avec des publics pluriels sont-elles avant tout des formations « au » partenariat apprenant permettant de découvrir des convergences d'intérêts et de démontrer le plaisir que l'on a à apprendre à plusieurs.

Par contre, dans les phases de recul (doc. I), certains stagiaires ont fait part de leur angoisse à se retrouver seuls après le stage et à avoir à lutter contre des habitudes installées, reste donc pour eux à apprivoiser ces peurs et à surmonter les résistances de leur entourage.

Un travail resterait à engager sur la question de la motivation à entrer en partenariat, sur la réelle intention d'apprendre ensemble, sur le « partenariat rêvé » aussi bien par les personnes que par les institutions qui s'engagent dans cette démarche.

### 4.2 Le partenariat apprenant peut-il exister au niveau des institutions ?

Comme nous venons de le voir, le partenariat apprenant repose essentiellement sur les personnes ce qui constitue à la fois une richesse, mais aussi une fragilité si on considère maintenant le niveau des institutions.

Une richesse puisque des initiatives individuelles liées à une forte implication peuvent amener une institutionnalisation des pratiques partenariales. Ainsi, comme le dit la formatrice de l'IUFM (doc. H) : « c'est bien cette institution qui nous permet d'apprendre ensemble et de faire bouger les choses, c'est en train de se faire et l'institution apprend aussi même si elle le fait avec ses pesanteurs » et elle étaye sa démonstration en disant que d'autres collègues ont été entraînés par son témoignage et ont proposé à leur tour des stages en partenariat dans le plan de formation. On a donc bien dans ce cas une institution qui entre dans une dynamique qui ne lui était pas a priori habituelle. Les autres institutions impliquées dans notre expérience sont politiquement définies autour de l'idée de partenariat : ce sont les textes fondateurs de l'action culturelle dans l'Éducation nationale, ce sont également ceux de l'Ifrée-ORE, structure à vocation partenariale, et ceux construits par le GRAINE dans le cadre de sa charte de qualité de l'éducation à l'environnement.

Une fragilité toutefois car dans des systèmes hiérarchiques comme ceux de l'Éducation nationale des pratiques instituées au fil des années peuvent être remises en cause rapidement par la volonté d'un supérieur hiérarchique ou par des contraintes administratives. Mais fragilité aussi pour les autres cas, y compris pour des structures en réseau, car le partenariat apprenant nécessite que l'on s'occupe de lui, qu'on l'entretienne. Ainsi les contraintes économiques d'une association qui empêcheraient une implication totale dans la démarche, ou encore une non acceptation par les personnes de remettre en question leurs certitudes et leurs savoir-faire établis, mèneraient à réduire l'apprenance comme cela a été pour le GRAINE dans notre recherche-action.

Une institution est apprenante lorsque les personnes qui la constituent ont compris qu'elles doivent instituer un système de partage et de diffusion, c'est semble-t-il le cas pour l'Ifrée-ORE dont le formateur dit que c'est une jeune institution qui prend bien en compte le partenariat et qui a évolué (doc. H).

C'est bien au niveau de la mise en place de ces procédures de mutualisation des connaissances nouvelles que semble se situer le problème essentiel pour les institutions. Ainsi, comme le dit Pierre Calame (1996) « Les institutions

sont généralement amnésiques. Elles savent mal et sont parfois même peu soucieuses de gérer leur mémoire, de la socialiser, de construire une connaissance collective à partir de l'expérience » et Donald Schön (1994, p. 383-397) nous fournit également une piste de réflexion dans ce sens lorsqu'il distingue deux types d'institutions avec, je trouve, deux belles formules, les qualifiant d'« institutions sympathiques à la pratique réflexive » ou d'« institutions dynamiquement conservatrices ».

Des pistes de travail complémentaire à cette première approche se dessinent, et pourront peut-être être développées dans le cadre de recherches futures, notamment :

- quelles articulations possibles entre des logiques de réseaux et des logiques hiérarchiques ?
- quels mythes du partenariat dans nos sociétés contemporaines ?
- une mise en perspective avec d'autres apports théoriques sur les apprentissages organisationnels.

### 4.3 Une antinomie apparente dans la formulation

On pourra trouver une antinomie dans la formulation du « partenariat apprenant » notamment au niveau temporel, l'apprenance impliquant la durée alors qu'un projet partenarial est par définition limité dans le temps.

En effet, les auteurs qui m'ont amenée à cette hypothèse du partenariat apprenant utilisent eux cette formule pour des structures présentant une certaine stabilité dans le temps comme c'est le cas par exemple pour une entreprise.

Est-il donc possible de soutenir cette idée de partenariat apprenant ? Selon moi, l'antinomie est seulement apparente, car si les projets sont bien évidemment limités dans le temps et doivent l'être, l'esprit partenarial instaurant des relations nouvelles de collaboration et un jeu nouveau de partage peuvent par contre être durables de même que les types de processus mis en place.

C'est en développant des procédures communes, en répartissant les responsabilités que le partenariat peut être assimilé à une forme d'« organisation apprenante ».

Ainsi, au fil des stages a-t-on pu voir une évolution de nos démarches s'enrichissant aussi des expériences menées par les uns et les autres entre deux occasions de se retrouver ensemble. Par exemple, des difficultés ayant amené l'équipe à innover dans l'urgence ont-elles pu donner naissance à des séquences imprévues mais riches et qui seront réutilisées dans d'autres formations (doc. B), qu'il s'agisse de stages de niveau académique, d'universités

d'été ou encore de formations pour des publics complètement différents tels que des élus ou des salariés d'entreprises.

Il s'agit donc d'un partenariat apprenant qui dure, qui rebondit d'action en action au travers d'une évolution des pratiques par des essais, des temps de recul, de l'innovation spontanée, etc.

Dans le contexte de notre travail, il a été signalé au niveau des entretiens qu'une certaine stabilité dans les équipes permet à l'apprenance de s'épanouir, mais aussi qu'une trop grande stabilité serait un facteur d'appauvrissement. Tout semble bien être affaire d'équilibre.

De cette façon, le partenariat sous certaines conditions de temps et d'espace est une des causes de l'apprenance et l'apprenance à son tour, notamment par les plaisirs qu'elle procure, devient une motivation et une des causes du renouvellement du partenariat, donc de sa durée.

L'une des formatrices dit par exemple (doc. A) qu'elle n'a aucun intérêt financier ni professionnel, et voire même plutôt des désagréments vis-à-vis de son institution à pratiquer ce partenariat, mais que c'est l'intérêt de la relation humaine dans une équipe qui l'enrichit qui pour elle entretient le partenariat.

La durabilité du partenariat et de l'envie de travailler en partenariat deviennent de ce fait des conséquences de l'apprenance, formant un système en boucle.

### 4.4 Une formulation qui vise à donner du sens

À ce jour, au travers de cette étude qui s'est voulue très pratique mais aussi éthique, il me semble possible de dire que le partenariat apprenant existe et qu'il a été illustré dans cette recherche-action, très fortement au niveau des personnes et au niveau de l'équipe des formateurs et de façon plus timide en terme d'entrée dans une dynamique de partenariat apprenant pour les institutions.

Le partenariat apprenant, nous l'avons vu, relève d'un état d'esprit, une attitude ou posture partenariale. Il exige des processus à mettre en place mais aussi des procédures à inventer notamment au niveau des institutions pour permettre le malaxage et la diffusion des idées, tout en évitant les écueils de la force des habitudes.

Ma vision des choses à plus long terme est très systémique et évolutive, les institutions pouvant au départ donner un cadre général, un programme autorisant ou favorisant le développement d'un partenariat actif au travers de projets non préétablis (de vrais projets…), ceux-ci étant en retour susceptibles d'agir sur la nature des cadres institutionnels pouvant également interagir à

leur niveau. Ainsi, en considérant le système partenarial dans sa globalité, en s'appuyant à la fois sur quelques éléments fixes et stables et en introduisant de la nouveauté, il me semble envisageable de sortir des savoirs établis qui ne sont plus véritablement adaptés à nos situations complexes.

La richesse encore une fois serait dans la diversité des personnes, des équipes, des institutions, et dans leur capacité à articuler leurs actions, à croiser et combiner leurs savoirs et savoir faire pour entrer dans un savoir agir plus pertinent.

Tout ceci se rattache à des convictions fortes qui sont les miennes, celle de la confiance dans les Hommes, dans leur éducabilité, et qui s'inscrit dans l'amour du monde que nous habitons et que nous pouvons construire sans prendre la société de compétition comme une donnée inéluctable et sans penser que tout est déjà écrit. C'est donc pour moi une formulation qui donne vraiment du sens et de l'espoir à des pratiques.

C'est par ailleurs un souci de précision et de sauvegarde du mot « partenariat » à la façon dont l'académicien Erik Orsenna (2001, p. 89) le souligne dans son dernier ouvrage : « Il faut faire attention aux mots. Ne pas les répéter à tout bout de champ. Ni les employer à tort et à travers, les uns pour les autres, en racontant des mensonges. Autrement, les mots s'usent. Et parfois il est trop tard pour les sauver. ».

Enfin, pour moi il ne s'agit pas d'un hasard si partenariat apprenant et éducation à l'environnement se trouvent reliés dans la mesure où ils vont de pair au travers de leurs pratiques contre deux illusions : celle que l'on habiterait seul le monde et celle que l'on pourrait apprendre seul.

**Note biographique**

**Yannick Bruxelle** est professeure agrégée de Sciences de la Vie et de la Terre, en poste au Rectorat de Poitiers notamment pour mettre en place des actions de formation continue visant le développement de projets interdisciplinaires et partenariaux dans le domaine de l'ERE avec des élèves. Engagée pendant trois années dans une recherche avec l'Université de Tours, elle continue cette démarche dans le cadre d'un troisième cycle à l'Université de Rennes 2 (sous la direction de Paul Taylor). Elle est par ailleurs membre active du Réseau national français École et Nature. Courriel : yannick.bruxelle@educ-envir.org

**Références**

Calame, P. (1996). *La pratique de la gouvernance – pour un monde responsable et solidaire au XXIème siècle.* Genève: IUED.

Goffin, L. (1998-1999). Pour une recherche en éducation relative à l'environnement « centrée sur l'objet partagé ». *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 41-63.

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative.* Paris: PUF – Collection Pédagogie d'aujourd'hui.

Mallet, J. (dir.). (1996). *L'organisation apprenante (Tomes I et II).* Marseille: Université de Provence.

Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante.* Bruxelles: De Boeck Université.

Orsenna, E. (2001). *La grammaire est une chanson douce.* Paris: Stock.

Sauvé. L. (2000). Le partenariat en ERE : pertinence et défis. *In Actes du Colloque « Éducation à l'environnement : nouveaux publics, nouveaux partenaires »,* coordonné par l'Ifrée, Futuroscope Poitiers, 3 et 4 mai 2000.

Sauvé, L. (1998-1999). Un patrimoine de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 13-40.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Les Éditions Logiques.

Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage.* Paris: Seuil.

# Quel partenariat avec l'expert ? Réflexions sur l'aide, l'approche participative et l'éducation à l'environnement dans le Tiers Monde

***Jean-Étienne Bidou***
*IUFM Poitou-Charentes, Ifrée-ORE*

**Résumé :** Dans les pays en voie de développement, les projets d'éducation à l'environnement s'inscrivent généralement dans le contexte de l'aide internationale. Ils émanent rarement d'une demande locale et suscitent difficilement l'adhésion de la population. Pour être véritables, les partenariats qui se nouent entre l'aide extérieure et les communautés locales doivent créer les conditions d'une réelle participation : laisser exprimer leurs besoins, leur assurer un contrôle de l'opération, leur permettre une évaluation régulière du projet. Ces nouvelles conditions transforment le rôle de l'expert, et d'une façon plus générale, celle de toute recherche.

**Abstract:** In developing countries, environmental education projects usually work within the context of international aid. They rarely come from a locally expressed need and have difficulties being accepted by the local population. To be genuine, the partnerships which mesh exterior aid and local efforts must create conditions of real participation of the communities: allowing them to express their real needs, assuring them control over the operation, permitting them a regular evaluation of the project. These new conditions transform the role of the « expert », and in a more general fashion, that of all research.

L'intérêt de plus en plus grand porté à l'environnement des pays pauvres trouve son expression dans la déclaration de Rio, où la nécessité de protéger l'environnement planétaire est liée à l'obligation d'éliminer la pauvreté. Si l'accent est mis sur l'établissement d'un partenariat mondial, on considère cependant que « la meilleure façon de traiter les questions d'environnement est d'assurer la participation de tous les citoyens concernés au niveau qui convient » (principe 10). Le compromis entre environnement et développement ne se négocie pas seulement, entre des États et des organisations internationales mais aussi à la base, au niveau local, qui est le lieu privilégié du partenariat.

Là, on trouve souvent dans le Tiers Monde deux types d'acteurs qui sont mentionnés nommément parmi les partenaires : les populations autochtones et la communauté scientifique et technique. Il est réclamé pour les premières une reconnaissance et un renforcement de leur rôle afin, en particulier, de leur permettre de participer activement à la formulation des politiques de développement susceptibles de les affecter (ch. 26 et Antoine *et al.*, 1994, p. 127 et suivantes). On recommande aux secondes d'élargir leur coopération avec la société de façon à ce que la population soit associée aux études et puisse faire connaître son avis sur la gestion de ses propres conditions de vie (ch. 31).

Ce sont là des bases assez nettes, mais pour aboutir à un tel partenariat, le chemin semble encore bien long. Les difficultés naturelles de communication entre communauté scientifique et population sont compliquées par les différences culturelles, troublées par l'histoire de leurs relations, en particulier pendant la période coloniale, et altérées par l'inégalité économique. Et même si la communauté scientifique est de plus en plus nationale, ces problèmes demeurent.

L'établissement d'un partenariat suppose aussi l'établissement d'un objectif commun, négocié par les deux groupes. Or, sur le terrain, on est frappé par la difficulté à faire émerger une demande réelle en matière d'éducation à l'environnement et, lorsque les projets sont définis, à susciter l'adhésion des ruraux. En outre, lorsqu'un partenariat fonctionne entre experts et ruraux des questions demeurent en ce qui concerne la légitimité de l'action.

## 1. Faire émerger une demande

### 1.1 Les représentations de l'expert : la dégradation des milieux

La demande, effectivement, existe depuis longtemps : c'est celle des pays développés. Depuis les années vingt, les scientifiques décrivent des écosystèmes tropicaux perturbés par l'action anthropique. Le corpus de la dégradation s'est cristallisé autour de quelques thèmes : la forêt (et la déforestation), la conservation des eaux (et la sécheresse), la défense et la restauration des sols (et l'érosion).

Ce type de discours est historiquement daté ; l'essentiel se met en place dès la période coloniale. Les forêts sont originelles et les habitants, par une mauvaise gestion et en particulier par l'usage intempestif du feu de brousse, les ont profondément dégradées. Les forêts sèches, les plus fragiles, ont souvent disparu laissant la place aux savanes. Ce schéma (figure 1) a plus tard été enrichi par la croissance de la population, qu'une interprétation malthusienne assimile à une bombe démographique, et par le pillage des ressources du Tiers Monde.

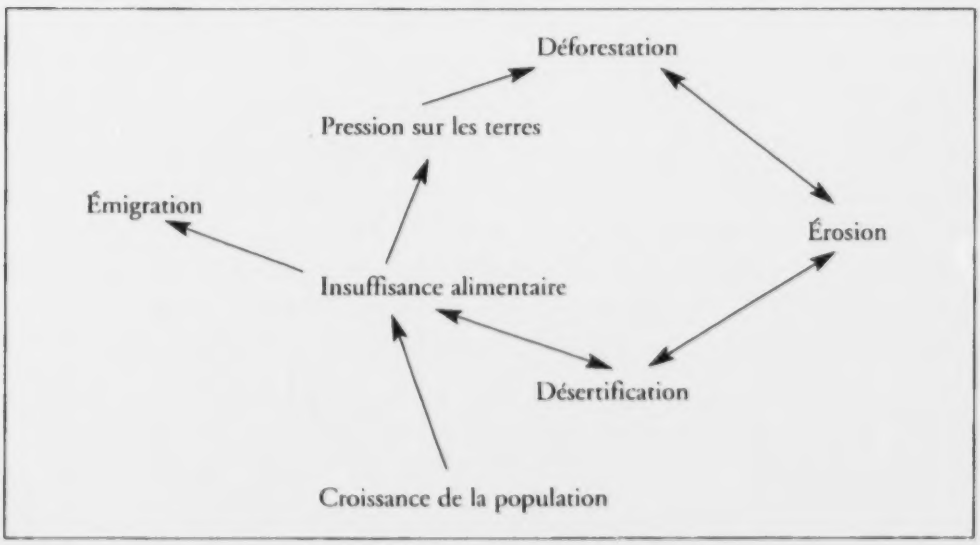



**Figure 1 :** L'enchaînement de la désertification

L'indépendance a conduit à réhabiliter les peuples tropicaux. Ce n'est pas par négligence ou par ignorance qu'ils pèsent sur leur environnement ; en effet dans un passé plus ou moins lointain ils avaient vécu en harmonie avec la nature. Ce sont les déséquilibres dus à l'intrusion coloniale, à la croissance démographique et à la dépendance économique qui ont engendré et progressivement aggravé les déséquilibres environnementaux. Quoiqu'il en soit, coupables par inconscience ou victimes d'un système économique injuste, les populations du Tiers Monde ne peuvent pas, apparemment, maîtriser leur environnement. C'est là la justification de l'aide.

Il n'est pas question ici de débattre du bien fondé de ce modèle. Il a le mérite de la cohérence. C'est en partie pour cela qu'il est communément admis par une partie de la communauté scientifique, un très grand nombre d'experts, et qu'il est soutenu par les médias. Mais il est difficilement vérifiable car il s'articule surtout autour de « récits de crise ». Les grandes sécheresses, les dérèglements divers de la nature entretiennent ces représentations d'un Tiers Monde victime de son environnement. S'enclenchent ainsi l'aide humani-



BEST COPY AVAILABLE

taire d'abord, puis l'intervention des experts extérieurs tentant de remédier aux déséquilibres. Leur légitimation est donc double : d'une part la solidarité internationale, mais aussi l'urgente nécessité de l'action devant les menaces globales qui pèsent sur la planète. Notons enfin que, si le deuxième argument prend le pas, le développement et même la participation des populations locales à la gestion des ressources que l'on veut conserver sont vues comme un coût et non comme un objectif.

### 1.2 La perception locale : des terroirs dépendants

Par rapport à ce discours d'experts, nous avons cherché à positionner les représentations des populations locales et en particulier celles qu'elles peuvent se faire des rapports entre l'environnement et le développement. Les résultats de l'enquête que nous avons menée sont évidemment purement locaux : ils n'expriment que l'opinion de quarante cinq hommes et femmes, d'âges divers habitant les villages et hameaux des sources de la Gambie en Guinée [1]. Ils permettent cependant d'illustrer les difficultés de communication entre le discours paysan et le discours technique (figure 2).

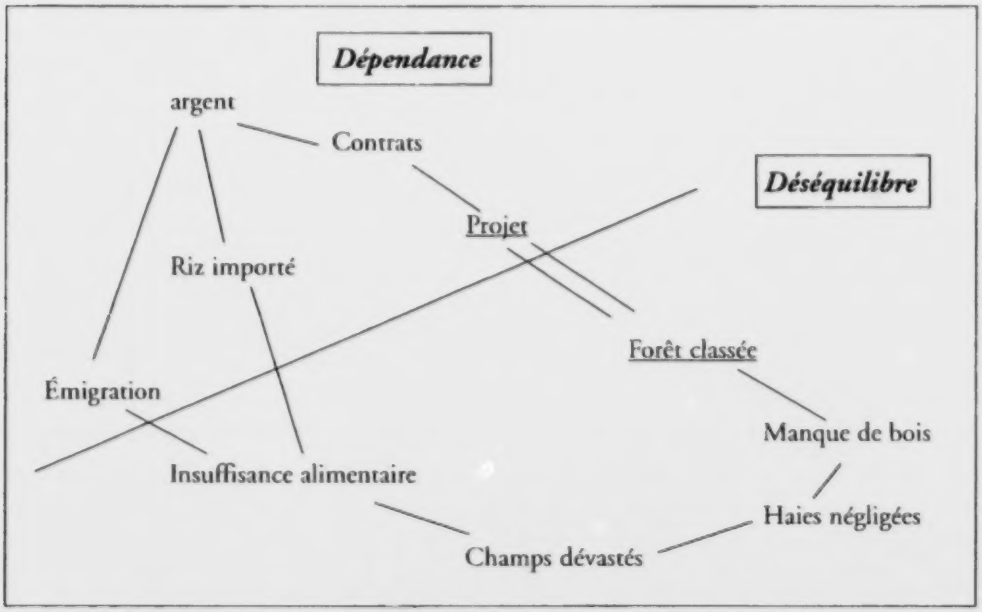



**Figure 2 :** L'enchaînement de la dépendance, vu par les villageois

Le discours paysan décrit la même réalité que le scientifique, mais à sa manière. La déforestation a conduit à la protection de la forêt. Les conséquences du classement de vastes surfaces en réserves forestières sont le





BEST COPY AVAILABLE

manque de bois de feu, mais surtout des branches dont on se sert pour les clôtures. Celles-ci sont indispensables pour protéger les concessions des divagations des troupeaux. Or, celles-ci sont une des bases de l'agriculture de la région. Champs dévastés, conflits entre propriétaires de champs et de troupeaux ont conduit, selon les paysans, à l'émigration d'un grand nombre de jeunes. Le seul avantage du classement de la forêt est qu'il a attiré la sollicitude des projets environnementaux. Ceux-ci génèrent des emplois et donc de l'argent. Grâce à ces emplois ou à l'argent des émigrés, les villageois couvrent leurs besoins alimentaires. Mais pour eux, la protection de la forêt a entraîné le déséquilibre de leur système de culture ; le village a basculé dans la dépendance vis-à-vis de l'extérieur. De plus, selon eux il n'y a pas de problème environnemental ; bien gérée, la forêt se reconstitue et surtout l'érosion des sols est inexistante.

On pourrait s'arrêter à cette contradiction et, comme souvent, préférer l'interprétation scientifique, en principe irréprochable, aux discours des paysans qui se plaignent et qui cherchent à tirer avantage des projets. De fait, dans cette région du Fouta Djalon, des projets de protection de l'environnement se sont succédés depuis l'époque coloniale et les thèmes environnementaux sont donc tous connus depuis au moins une génération. Pourtant, on a cherché à aller au-delà des stéréotypes et à préciser les représentations qu'ont les paysans de leur environnement. Les entretiens issus de l'enquête ont été étudiés à l'aide d'un logiciel d'analyse textuelle [2]. En dégageant les polarités dans l'usage des mots, il est possible de les placer sur un cercle de corrélation et de classer les discours en fonction de leur vocabulaire (figure 3).

L'aspect sans doute le plus remarquable est que le vocabulaire de la nature s'oppose, à celui de l'environnement.

D'un côté on note les mots de la végétation (*forêt, bois*), de l'eau (*pluie, source, ruissellement*), de la topographie (*bowal*, qui est un plateau cuirassé) ; le mot *érosion* n'apparaît que pour dire qu'elle n'existe pas dans la région ; on trouve également les mots qui règlent le cours du temps (*mois, saison, année*). Bien sûr on invoque *Dieu*, qui a créé la nature et qui dispense les pluies.

De l'autre côté du cercle, se trouvent les mots de l'environnement, c'est à dire la nature transformée, le milieu construit de l'homme : la *clôture* et la *haie*, les *arbres fruitiers*, la *maison*, la *concession* (c'est à dire le domaine clôturé), les *troupeaux*. Sont associés les verbes de la transformation (*planter, cultiver, récolter*) mais aussi plus haut (*couper* le bois, *brûler* la *brousse*). Le mot *nature* se trouve dans ce groupe lié à l'expression *protéger la nature* qui est aussi une obligation, nous y reviendrons.

Nombre de points recouverts : 10 dont 2 superposés

| x | y | nom |
|---|---|---|
| 29 | 11 | epargn+er |
| 29 | 11 | labe |
| 23 | 16 | troupeau+ |
| 29 | 12 | protect+ion |
| 33 | 6 | developpemen |
| -34 | 0 | jour+ |
| 16 | -19 | pauvre+ |
| 4 | -20 | ecole+ |
| 5 | -20 | sante+ |
| 10 | -20 | rest+er |

**Figure 3 :** Cercle des corrélations





BEST COPY AVAILABLE

Cette distinction entre nature et environnement cadre bien avec la définition développée actuellement dans l'éducation à l'environnement où l'on met l'accent sur les relations réciproques entre l'Homme et son milieu et elle peut surprendre, car on imagine par un stéréotype assez douteux, l'Africain proche de la nature. Elle s'oppose par contre aux conceptions de sens commun fréquentes dans les pays industrialisés (et elles sont aussi fréquentes dans les projets de développement) où règne une certaine confusion entre nature et environnement [3]. Dès lors il paraît cohérent que le *développement* trouve sa place à côté de l'*environnement*. Il est ici associé à la vie de tous les jours, à l'agriculture, à la famille. De fait, l'environnement, c'est le terroir villageois.

Il semble que dans l'esprit des villageois, il existe une perception nette de la différence entre un développement « traditionnel » qu'on pourrait qualifier d'endogène et un développement « moderne » exogène. En effet, le deuxième axe du cercle des corrélations est celui de la modernité. Il oppose les éléments de l'ouverture, le développement tel que les habitants des villages se le représentent, et les obligations qui lui sont liées ; ici la protection de la forêt classée.

En bas, *développer* est le mot qui donne la clé. Ses différents aspects sont l'*école* et ses *classes* ; le *forage* qui donne de l'eau de qualité ; la *santé*, qui est assurée par un dispensaire ; la *route*, refaite et élargie et qui permet le passage facile des véhicules. Tout ceci a été réalisé *grâce* au *projet* qui est l'agent extérieur du développement. Mais on trouve également les *parents* émigrés au Sénégal, à Conakry la capitale, ou même en France, qui envoient de l'argent pour secourir ceux qui sont restés au village et soutiennent ainsi l'économie locale. Anecdotique ou révélateur, comme on voudra, se trouve le mot *ensemble*, car on rappelle volontiers que le village a participé par son travail à la construction de l'école et du pont après leur financement par le projet. Intéressant également est la place du mot *femme*, un peu à l'écart mais intégré dans le développement « moderne ». C'est que le projet leur a donné une existence autonome en favorisant les groupements féminins artisanaux ou maraîchers.

À l'opposé, sur l'axe vertical se trouvent les contraintes. *Obliger* est le mot clé. Les plus difficiles des contraintes sont de ne pas *couper* le bois, de ne pas *brûler la brousse*. L'interprétation que l'on peut en faire est que, dans l'esprit des villageois, on échange du développement « moderne » contre des contraintes, ici environnementales, qui pèsent sur le développement « traditionnel ». Pour certains il s'agit d'un échange inégal.

Au-delà des discours où les villageois considèrent qu'il n'y a pas d'érosion, que leur pratique du brûlis est équilibrée, que le classement de la forêt pour la protéger les gêne et où ils expriment leur incompréhension des politiques de protection des forêts ou des sols, se profile le fait que leur notion d'environnement n'est pas la nôtre.

Ceci rappelle beaucoup d'autres enquêtes. Citons, par exemple, celle de Marcel Sow (1998-1999) qui, notant les difficultés d'installation du Parc National du Haut Niger, plaide pour l'instauration d'un partenariat entre le Parc et sa zone tampon. Il est fondamental, dit-il, que le Parc et les populations puissent partager les objectifs de protection et de gestion des ressources naturelles. Mais, son étude montre aussi que les autochtones interrogés sont loin d'être persuadés de la réalité des processus de dégradation des ressources. Il préconise, ce qui est commun dans ce cas, d'améliorer les campagnes de sensibilisation et, grâce à une bonne stratégie de communication, d'aboutir à responsabiliser les populations riveraines.

Néanmoins, cette démarche suppose deux préalables qui ne sont pas toujours remplis. Elle admet d'une part que l'expert a raison et que son analyse est irréprochable. C'est donc à bon droit qu'on demande à la population de s'investir dans l'action. Elle suppose aussi que la population puisse adhérer à cette analyse extérieure, en y trouvant, dans sa propre culture, des traductions.

## 2. Susciter l'adhésion des ruraux

Avec de telles différences de conception de l'environnement, on peut s'interroger sur les raisons qui pourraient pousser les ruraux à adhérer aux directives d'un projet environnemental. Une d'entre elles, et qui semble déterminante, est que ces projets sont exécutés dans un contexte d'aide extérieure, c'est à dire de transferts techniques mais aussi financiers.

### 2.1 Des actions environnementales liées à l'aide

La sécheresse du Sahel a rétabli le lien entre les notions de dégradation du milieu et celle de famine dont la liaison était tombée dans un certain oubli après les indépendances des états africains. C'est donc dans les années soixante-dix que les actions visant à la conservation ou à la restauration des milieux ont été remises à l'ordre du jour. Entre temps, le développement rural avait pris une forme particulière et qui survit, à peine modifiée aujourd'hui, à celle du projet. Considérant le retard de leur agriculture, les états africains avaient choisi ou s'étaient imposés un mode d'action assez technocratique où les résultats issus de la recherche agronomique étaient mis au service d'objectifs de production liés aux politiques nationales. D'abord sectorielles et généralement liées aux cultures de rente, les actions se sont progressivement élargies jusqu'à devenir des projets de développement « intégrés », c'est-à-dire associant les cultures vivrières et l'aménagement de l'espace rural. Les investissements, importants, étaient obtenus en grande partie de bailleurs de fonds extérieurs au titre de la coopération internationale.

Ainsi, c'est à ce type de structures qu'ont été associées les actions de protection du milieu. Elles en ont partagé les défauts [4].

- Le contrôle a priori consacre le pouvoir de l'expert. C'est lui qui construit le projet après une étude de faisabilité conduite sur des données de terrain qu'il a relevées lui-même. Le projet est ensuite évalué par les bailleurs de fonds sur leurs propres critères. Les besoins de la population sont pris en compte de l'extérieur, mais pas son opinion.
- L'asymétrie des relations entre le projet et les autres acteurs, que ce soit l'administration locale ou les villageois : le projet met en place son cadre hiérarchique, quelquefois en concurrence avec l'administration locale. Disposant de finances abondantes, il la supplante. Quant aux villageois, ils sont confinés à des tâches d'exécution.
- Ce type de fonctionnement se justifie par l'urgence de la situation (il en va du développement du pays) et l'illusion de la transmissibilité d'un paquet technique par une bonne vulgarisation. Le paysan devient un récepteur plutôt qu'un acteur. Soumis aux directives du projet, marginalisé sur son propre terroir, il voit se limiter sa capacité d'initiative.

La plupart de ces projets fondés sur des interventions dites « par le haut » ont échoué mais ont laissé des traces. Certaines sont bénéfiques, et il ne faut pas les sous-estimer, du point de vue des aménagements, de l'ouverture des terroirs à l'extérieur, de certaines techniques qui, d'une façon ou d'une autre, se sont diffusées et ont été appropriées, à leur manière, par les populations. On attribue généralement l'échec de ces projets au fait qu'ils ne se fondaient ni sur les besoins réels des gens, ni sur leurs valeurs, leurs institutions ou leurs pratiques. Ils ignoraient le point de vue des paysans et même leurs connaissances. Enfin, les solutions qu'ils préconisaient pour le développement rural étaient loin d'être scientifiquement ou économiquement irréprochables.

Ainsi, s'est prolongé en matière d'environnement ce qu'on pourrait appeler le « paradigme colonial ». Il s'appuyait sur une expertise scientifique marquée par une vision de la dégradation accélérée des milieux liée à l'anthropisation. Elle justifiait des méthodes d'intervention très dirigistes et hiérarchiques qui aboutissaient à la mise en tutelle d'un paysan considéré, au mieux, comme inconscient. La vision, les méthodes et aussi les moyens financiers de l'action étaient d'importation occidentale. Hors, dans les cas de coercition et ceux, plus rares, où les projets apportaient une solution juste à des problèmes réels, l'adhésion des populations n'a pas été acquise.

### 2.2 Quelle participation ?

Alors que le modèle s'épuisait, les organisations non gouvernementales (ONG), de plus en plus présentes dans le Tiers Monde, ont diffusé de nouveaux concepts en matière de développement rural. L'approche dite « par le bas » donne la priorité au paysan ; elle est axée sur la population qui est

mise en mesure de participer activement au projet. Cela suppose que la responsabilité des processus de décision soit partagée entre les villageois et les autres acteurs, y compris le projet. Dès lors, les objectifs, les méthodes et les bénéficiaires du projet sont l'objet de négociations.

La pratique de la participation permet en principe aux populations de mieux évaluer leurs problèmes et d'élaborer leurs propres solutions. Cela remet en cause les prérogatives de l'expert en matière de recherche et de décision.

Deux notions accompagnent généralement l'approche participative :

- Le cadre territorial de base est le terroir. Cette idée est acquise dès la fin des années quatre-vingt. Le terroir est associé à la communauté villageoise et à son espace vécu. L'organisation traditionnelle des villages permet à la fois une identification des problèmes liés à la gestion des ressources naturelles, et une concertation avec la communauté et ses représentants. L'étendue limitée augmente les chances de trouver des solutions adaptées aux contraintes vécues à la base. Ainsi, une animation *ad hoc* doit déboucher sur un plan de gestion du terroir conçu, au moins en partie, par un comité représentatif du village.
- La recherche d'interlocuteurs valables : l'approche participative ne peut se contenter de se reposer sur la hiérarchie traditionnelle, plus ou moins démocratique. Une action ne doit pas déboucher sur le renforcement des inégalités. C'est pourquoi un accent particulier est mis dans la création de groupements paysans, l'intégration des exclus du pouvoir politique local et en particulier des femmes.

La mise en œuvre est souvent assez différente des principes. Il existe actuellement un vif débat, d'une part sur l'application de l'approche, d'autre part sur la place de la participation dans l'organisation politique et économique globale. En effet, la participation a pour conséquence le partage du pouvoir, au moins dans les projets de développement, et même remet en cause les savoirs qui sont diffusés dans ces processus.

### 2.3 L'éducation à l'environnement et les projets de développement

Si l'objet de l'éducation à l'environnement est l'harmonisation du réseau des relations entre personnes, société et environnement (Sauvé, 1997), on peut penser qu'elle doit d'abord être construite à partir des préoccupations des populations locales et utiliser essentiellement des éléments de leur culture. Or, les actions d'éducation à l'environnement sont le plus souvent intégrées de fait à des processus de développement exogènes. Dans ces conditions se pose le problème de l'inter-culturalité. Quelle autonomie est laissée à l'expression des besoins locaux ? Une réponse, bien sûr très partielle, peut être apportée par une étude de cas en Guinée.

L'intérêt pour l'éducation à l'environnement est récent : ce n'est qu'en 1993 qu'une cellule opérationnelle d'éducation à l'environnement apparaît à l'Institut Pédagogique National. Un programme est mis au point, qui sera expérimenté dans quatre écoles dans les années qui suivent (Institut Pédagogique National, 1993). Cette action fait partie de la rénovation des programmes de l'enseignement primaire. L'école guinéenne doit s'intéresser aux problèmes auxquels la population est régulièrement confrontée. L'environnement en fait partie.

Du point de vue de la forme, les méthodes sont résolument modernes : les approches thématiques, essentiellement basées sur la résolution de problèmes, correspondent à une réelle révolution dans le contexte local. Elle est accompagnée d'un discours très novateur sur l'ouverture de l'école et le développement du lien entre l'école et la communauté ». Par contre, si les contenus sont variés, ils ne se départissent jamais du schéma classique surpopulation-pauvreté-dégradation de l'environnement. Un atelier s'intéresse à « l'exploitation abusive de la forêt », un autre à la dégradation des sols, un troisième aux feux de brousse. Alors que de nombreux travaux remettent en cause au moins en partie, ou localement, ce schéma, il reste admis comme un dogme. Il est aussi remarquable de voir comment le pédagogue national, mais urbain, a repris la vision coloniale du monde paysan. Ainsi, on apprend lors d'activités d'apprentissage intitulées « Luttons contre le déboisement » pourquoi le paysan coupe les arbres. C'est, dit le manuel, « par ignorance ». La vision du rural ignorant et paresseux a la vie dure.

En 1998, la poursuite des efforts d'organisation des écoles primaires conduit à un atelier de formation des enseignants à destination des directeurs d'école du Fouta Djalon où se déroulent des actions de développement du projet Bassins-versants pilotes (Winrock et Guinée écologie, 1998). L'atelier est une action partenariale entre l'Institut Pédagogique, une ONG guinéenne (Guinée Écologie) et une ONG américaine (Winrock international). De fait, les messages sont impeccables ; on s'appuie sur les thèmes déjà inscrits au programme des écoles élémentaires (santé, alimentation, famille, organisation du monde rural), mais travaillés dans une optique transdisciplinaire. Les préoccupations du ministère sur l'amélioration des pratiques pédagogiques sont prises en compte : définir les objectifs des séances d'apprentissage, identifier les thèmes d'acquisition, utiliser des méthodes actives comme les classes nature ou, plus originales ici, les classes village. On insiste sur la connaissance du milieu : les élèves pratiqueront des enquêtes villageoises sur les thèmes environnementaux (sols, rivières, plantes, faune locale) et même produiront des cartes de visualisation du terroir, technique issue tout droit de l'approche « Terroirs villageois » des projets de développement. Particulièrement intéressant est aussi le désir d'impliquer les enseignants à produire et mettre en commun leur propre matériel pédagogique : le but est

de s'affranchir de l'extérieur pour élaborer un produit original d'éducation à l'environnement, adapté aux réalités locales.

Une grosse difficulté surgit cependant à propos de l'évaluation des actions. Comment en apprécier l'efficacité ? Par le changement des comportements, certes, mais on le mesure alors à la participation du village au reboisement, au creusement de fossés anti-érosifs, à la lutte contre les feux tardifs, à la création de groupements villageois et, finalement, à tous les thèmes de vulgarisation qui sont diffusés par les projets de développement. De fait, l'un des volets des projets de développement est le soutien de l'école en tant qu'élément de vulgarisation [6]. Par l'intermédiaire des enfants, on espère atteindre les parents.

Il n'est pas question ici de faire une critique de ces démarches qui semblent faire de rapides progrès dans le sens d'un respect de plus en plus grand des sensibilités locales. Mais il faut bien reconnaître que les actions d'éducation à l'environnement sont d'initiative extérieure au monde rural, de l'étranger ou de la capitale, et qu'elles véhiculent avec elles les représentations que se font les agents extérieurs des réalités villageoises. Elles sont prises aussi dans un mécanisme économique lié à leur financement, ce qui pose évidemment le problème de l'autonomie du projet éducatif par rapport à l'agent économique qu'est le projet de développement. Le danger est que l'éducation à l'environnement participe au système de domination économique et culturelle dont elle ne serait qu'un des outils. Mais, autant la réalité de ces mécanismes ne peut être ignorée, autant il reste des marges de manœuvre qu'un tel ensemble de contraintes laisse, malgré tout, aux acteurs locaux dominés.

## 3. Le partenariat pour la gestion durable de l'environnement

### 3.1 La place de l'expert dans les projets partenariaux : trois études de cas

En principe, l'approche participative débouche sur un partenariat véritable. Suivant sa définition, il résulte d'une entente entre deux parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, celui du partenariat d'une équipe d'experts et d'un village, les villageois sont libres de leurs décisions, y compris de celle de participer ou non. Notons cependant que le partenariat reste dans le domaine général de l'aide, ce qui donne à l'égalité une connotation particulière. L'objectif commun est généralement le développement durable d'un terroir villageois ou d'une région ; ce que recouvrent ces termes dépend en fait de la négociation entre villageois et organisme d'appui (c'est ainsi qu'on le nomme généralement). Quant à l'utilisation des ressources respectives, la conduite de l'organisme d'appui est proche de celle d'un prestataire de services, à ceci près que les

villageois bénéficiaires ne paient pas ses services (c'est le bailleur de fonds qui s'en charge) ; mais ils supportent les risques si l'aide se révèle inappropriée. Ces partenariats ont une fin : ils débouchent sur des améliorations de mieux en mieux prises en charge par les paysans. À un certain degré de prise de responsabilité par les paysans, l'organisme d'appui se désengage de façon négociée (Hochet et Aliba, 1995).

Les fonctionnements, bien que variés, reprennent souvent des phases comparables. On prendra ici trois exemples de projets différents par leur ampleur, leur localisation et les thèmes axiaux.

- Le projet GERF (Gestion de l'Espace Rural et des Forêts en Préfecture de Mamou en Guinée) était un projet de gestion des ressources naturelles assez classique, au moins au départ. Il avait pour but la lutte contre l'érosion, le contrôle des feux de brousse et la protection des forêts d'une région qui, depuis les années quarante, était considérée comme l'archétype de la dégradation du milieu naturel en Afrique. La demande était celle de l'État guinéen (GERF, 1996).
- Le P.A.E.T. (Programme Agro-Écologique de la Transamazonienne) s'occupe de mettre en place une agriculture durable dans une zone de colonisation agricole sur un ancien front pionnier. Ouvert en 1970, il a laissé des terres dégradées où survivent difficilement des exploitations agricoles familiales. Dans cette région fortement politisée, les syndicats de petits agriculteurs se sont adressés à l'Université locale, celle de l'État de Para (Castellanet *et al.*, 1998).
- D'ampleur plus grande, le programme Campfire au Zimbabwe a dû sa notoriété au fait qu'organisé par le Fonds Mondial de la Nature (WWF), il en est devenu une des réussites les mieux mises en exergue. Le programme est né de l'enjeu que représente l'avenir des parcs nationaux et des réserves naturelles dans le pays. Couvrant plus de 20 % du territoire national, elles étaient ressenties par les populations locales comme une spoliation coloniale de leurs terres ancestrales. Il s'agissait donc de rechercher un lien entre conservation de la flore et de la faune et développement local dans une perspective de durabilité [7].

### 3.2 Quel consensus pour quelle durabilité ?

Bien que ces trois projets soient différents par le thème, la taille ou les sources de financement, ils aboutissent à des mises en pratique comparables.

**Inclure tous les acteurs**
Dès le départ il faut identifier tous les acteurs impliqués dans la situation-problème.

Dans le projet GERF du Fouta Djalon, la situation était particulièrement complexe. Les pouvoirs traditionnels sont assez éclatés : conseil des chefs de lignage pour la gestion des terroirs, confréries de chasseurs, conseil des sages pour les arbitrages locaux auxquels se superposent des pouvoirs administratifs modernes.

Pour le projet Campfire, le problème étant le transfert au moins partiel de la gestion des espaces protégés et de la faune à un système local, sont intéressés l'administration des Parcs nationaux, les entreprises privées s'occupant surtout du tourisme de safari, les ONG environnementales, les autorités locales héritières des anciennes chefferies et les paysans qui sont aussi éleveurs et chasseurs.

Dans le projet brésilien, l'interlocuteur unique était un collectif régional regroupant une dizaine de syndicats paysans, et des associations. Mais, d'autres acteurs identifiés comme parties prenantes de la situation ont été intégrés au processus de négociation : municipalité, commerçants, tandis que les grandes sociétés d'élevage et d'exploitation forestière sont restées au dehors.

L'une des difficultés de cette phase est justement d'inclure la totalité des acteurs, et en particulier le « tiers absent » (Weber, 1994), c'est à dire les vastes organismes qui se considèrent comme extérieurs à des problèmes circonscrits localement, comme les administrations nationales, les ONG transnationales et les coopérations étrangères, mais qui exercent néanmoins une influence réelle au niveau local.

L'entame du projet nécessite un **médiateur** qui anime le processus de négociation entre les parties. Il peut être l'initiateur étranger du projet, un expert ou un politique. Dans les trois cas pris en exemple, les relations entre acteurs étaient trop tendues et les intérêts à court terme trop conflictuels pour s'attacher à la résolution des problèmes actuels. Un **détour par le futur** a permis de surmonter les conflits.

**Des projets patrimoniaux**

Chacun s'accordant à dire que la situation actuelle est intenable, on peut définir à long terme quelle pourrait en être l'issue idéale. Ceci est l'objet de la deuxième phase des projets. Au Brésil, le but est la permanence d'une agriculture familiale ; au Zimbabwe, la participation de la population à la gestion des réserves, ce qui garantit la protection des réserves et de leur faune tout en permettant à la population une participation aux bénéfices de leur exploitation (touristique entre autres). La notion de long terme est le fruit d'une négociation entre les environnementalistes pour qui la durabilité s'étalonne à l'échelle du siècle et les paysans dont les perspectives économiques ne dépassent pas dix ans. Il est intéressant que pour les projets

étudiés le résultat s'établisse à la durée d'une génération. Spontané ou contraint, le lien se fait avec les éléments idéologiques liés aux « générations futures » et à l'héritage transmis à ses enfants.

**Expert et recherche-action**
Ce n'est que lorsque les objectifs à long terme sont fixés que l'expert entre en scène pour la troisième phase du projet. Il entre dans un processus de négociation déjà entamé, c'est pourquoi il ne peut intervenir que sur une méthode de recherche-action. Le chercheur est donc tenu, à la fois du point de vue méthodologique mais aussi éthique, à trois obligations. La restitution périodique qui permet de présenter les résultats des recherches aux populations concernées ; l'évaluation conjointe des résultats, ce qui permet de recadrer la recherche et son rôle en tant que chercheur ; la négociation de toute activité nouvelle avec ses interlocuteurs, ce qui rogne la liberté traditionnelle du chercheur pour le placer sous le contrôle des acteurs locaux.

L'objet de la recherche est l'élaboration d'un ou plusieurs scénarios pour atteindre les buts fixés lors de la négociation préalable. Là encore, cette phase est contrôlée par les acteurs locaux, les experts devant évaluer et comparer la faisabilité des divers scénarios. C'est dans ces multiples allers-retours entre chercheurs et acteurs que se place la démarche itérative et interactive de la recherche-action.

### 3.3 Deux caractéristiques des partenariats

Bien que les processus insistent de plus en plus sur le côté égalitaire des négociations, et que de fait les décisions intègrent davantage la population locale, ils demeurent inclus dans un transfert financier et technique. L'aide aux pays pauvres, qu'elle soit exercée par des coopérations nationales ou par des ONG éventuellement plus respectueuses des cultures locales, colore ces partenariats et met en évidence deux aspects, qui existent certes sous les autres latitudes, mais qui prennent ici des traits particulièrement nets.

**Le partenariat est d'abord un marché**
Selon l'idéologie du partenariat, tous les acteurs doivent gagner dans l'échange. À plus forte raison dans un contexte de pauvreté, ce sont les bénéfices pour les populations locales qui détermineront le succès ou l'échec du projet.

Pour eux, ces bénéfices pourront être traduits en termes de revenus, de communication avec le pouvoir politique ou économique, et l'expert sera jugé sur sa capacité à mobiliser l'aide financière, politique, extérieure ou nationale.

L'intérêt de l'expert, et, au-delà de lui, des institutions d'aide qui l'emploient, est plus difficile à saisir, mais il est bien un représentant de son propre monde

et de sa propre culture, et d'autant plus militant qu'il est convaincu du bien fondé de son action.

**Ce partenariat fonctionne comme une interface culturelle**

Même si l'expert en Afrique n'est plus un « Blanc » aussi régulièrement qu'autrefois, il existe encore assez de différences pour qu'experts et villageois constituent deux communautés culturelles distinctes. Dans l'action, s'institue une confrontation de savoirs mais aussi de normes et de valeurs. Cet aspect, certes très sensible dans les pays du Tiers Monde, existe également en France. Dans le secteur agricole, l'Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) s'est intéressée aux interfaces culturelles entre exploitants agricoles et agronomes et aux difficultés de leur communication (par exemple : Darré, 1994). Les cultures associatives, cultures d'entreprises, introduisent autant de clivages. On peut se demander d'ailleurs s'il existe de partenariat véritable sans interface culturelle.

Ici, elle est très tranché bien sûr, au point où un sociologue du développement a parlé de « champs de batailles du savoir » (*battlefields of knowledge* : Long, 1994 ; voir aussi Olivier de Sardan, 1995). C'est sur ces fronts que les conceptions sur l'environnement évoluent à mesure que les projets partenariaux avancent. Au départ, l'intérêt affiché par les populations locales dans ce domaine est faible. Conserver la forêt amazonienne n'est pas le souci des colons brésiliens ; l'environnement des ruraux du Fouta Djalon ne dépasse pas les limites du terroir mis en valeur ; la faune est une nuisance ou une source de nourriture pour les voisins des réserves zimbabwéennes. L'éducation à l'environnement s'y pratique par discussion, persuasion, ou conflit et retour sur ses propres conceptions.

Or, dans ces échanges plus ou moins faciles, les savoirs locaux semblent à leur désavantage. En effet, les savoirs locaux sont par définition liés à leur contexte géographique, sociétal, et, parce qu'ils évoluent eux aussi, temporel. Ils sont aussi empiriques et syncrétiques ; leur rationalité se conçoit dans le système de sens de leur société. Les savoirs technico-scientifiques auxquels on les oppose généralement sont formalisés et uniformisés ; ils ont vocation universelle. Les échanges entre ces deux types de savoir sont donc asymétriques.

Certes, les emprunts technico-scientifiques devront être traduits dans les cultures locales, et les réactions peuvent varier du rejet à l'appropriation sélective ou au détournement des savoirs. Ces formes marquent la vitalité des cultures capables d'adopter des savoirs étrangers et de leur donner du sens ; mais, ce faisant, elles se déplacent sur la voie de l'acculturation. Mis à part un respect de façade, quelle place veut-on accorder aux cultures locales ? Finalement, notre société n'est-elle pas la seule en mesure de « penser globalement » ?

Ainsi sur ces deux aspects du partenariat, celui du marché, rendu inégal par le contexte d'aide, et celui de l'interface culturelle, asymétrique à cause des

différences de nature des savoirs, les sociétés locales se trouvent dans une double position de faiblesse.

**Un retour sur les représentations de l'expert**

Si, dans l'affrontement, les savoirs technico-scientifiques semblent beaucoup plus stables, ils progressent cependant, mais selon leurs propres règles. Après tout, la connaissance scientifique n'est qu'une série de réponses provisoires et sans doute socialement connotées, à des problèmes posés par des scientifiques (Joubert, 1999).

Ainsi, lorsqu'on revient à la question du début, celle de la perception de l'expert sur la dégradation des milieux, on s'aperçoit que le corpus légué par la colonisation a beaucoup évolué. Le phénomène de cuirassement, qui avait si fortement influencé leur croyance en une érosion actuelle dramatique, est maintenant daté, et son ancienneté peut remonter jusqu'au Jurassique. L'existence de vieilles savanes dont l'origine n'est pas liée à l'action de l'homme est reconnue. Enfin, des chercheurs mettent en garde contre l'amalgame assez souvent réalisé entre les crises de sécheresse qui existent périodiquement, mais de façon normale, aux confins des déserts, et un processus de désertification, à tout le moins, beaucoup plus étroitement localisé [8].

Pourtant, le débat scientifique, lorsqu'il existe, se diffuse peu vers le public. Pour certains, ce blocage est dû à la politisation des questions scientifiques, elle-même liée en partie à l'intérêt que prennent les gouvernements, mais aussi les coopérations bilatérales ou internationales et même les ONG dans la pérennisation de l'aide. Mais, quelle que soit l'origine de cette inertie, les progrès scientifiques influencent encore très peu les projets. Au Fouta Djalon, où la lutte contre l'érosion recommence avec une énergie renouvelée à la fin des années 80, il faut attendre une dizaine d'années avant que les rapports annuels admettent que les risques sont, dans la majorité des cas, très modérés sans que, d'ailleurs, l'orientation des projets soit fondamentalement modifiée. Cette situation, qui semble assez répandue, pose problème. Si la menace sur l'environnement n'est pas d'une gravité qui invite à un droit d'ingérence, quelle est donc la légitimité de l'action extérieure (Rossi, 2000) ?

Finalement, ne nous donnons-nous le droit d'intervenir chez les autres, ainsi que le raccourcit Rossi (1997) : « parce que nous payons et que nous croyons savoir ? ».

### 3.4 Après l'expert

L'expert était placé comme relais entre deux types d'espaces : celui maîtrisé par les communautés et un espace économique extérieur où agissent l'État, les bailleurs de fonds, les grandes ONG qui définissent les politiques publiques.

Mais, de plus en plus, ces populations souhaitent s'exprimer sans intermédiaire à travers les canaux politiques et administratifs. Elles en ont davantage les moyens puisque les projets participatifs visent à renforcer les capacités des acteurs locaux. Ils amorcent un processus général de passage à une démocratie participative par le biais d'une plus grande liberté politique et économique.

Entre la marginalisation des communautés locales des anciens projets de développement et un véritable *empowerment,* où elles se prennent en charge elles-mêmes, le partenariat occupe une position intermédiaire où les communautés locales, même si elles participent davantage aux décisions qui les concernent, occupent une position de faiblesse vis-à-vis des experts étrangers. Le partenariat ne devrait donc pas, au moins dans le contexte décrit ici, être pris pour une manière idéale de procéder.

## 4. Conclusion

La position et le rôle de l'expert ont beaucoup changé. Il jouait un rôle central : c'est lui qui identifiait, évaluait la faisabilité, rédigeait les termes de référence, dirigeait l'exécution des opérations. Il était la référence et la garantie de l'objectivité, et disposait également du pouvoir redoutable d'influer sur les financements. De fait, il était placé dans une relation ambiguë d'interface entre l'organisme extérieur, qui finançait et qui dirigeait les opérations, et le rural qui recevait l'aide mais restait un exécutant. Les rôles ont changé. Dans une situation de partenariat, l'expert a dû céder la place à d'autres acteurs : l'animateur ou le facilitateur s'occupent de ses fonctions de médiation. Il s'est replié sur son métier le plus fondamental : celui de l'application de la connaissance scientifique dans le cadre de la recherche-action. Et, s'il garde une influence sur les bailleurs de fonds, il n'est plus seul dans ce domaine.

Pourtant, ce n'est pas la fin de l'évolution. On peut imaginer une situation où les villageois auraient conquis une complète autonomie. Dans cette situation (étudiée par ENDA-GRAF Sahel, 1993 et Matose, 1997), l'expertise n'intervient plus que dans un processus de consultation. Elle fournit une prestation de service dans une démarche totalement contrôlée par la population. Rien de surprenant dans cette situation qui est celle de n'importe quelle commune ou association française. Quelle place occupe à ce moment la question de la gestion du milieu et la protection de la nature ?

Cette situation aiderait à remettre en cause le regard dominant sur la gestion des ressources naturelles et conduirait à admettre des formes plurielles d'expertises et d'opinion. Il ne s'agirait plus de céder à une vision et à des méthodes extérieures, mais d'explorer d'autres options.

Les populations locales se réapproprieraient alors leur environnement selon leurs propres conceptions et leur volonté politique.

**Notes**

[1] Village de Hooré Dimma (Moyenne Guinée), sondage aléatoire, entretien enregistré en langue pular.

[2] Alceste ; société Image, Toulouse.

[3] C'est le cas pour les Français, probablement parce qu'ils sont en majorité urbains. Voir à ce propos Collomb et Guérin-Pace (1998).

[4] Les critiques sur ce type d'organisation pleuvent dans les années 90. Citons entre autres : Hochet et Aliba (1995) et Gueneau et Lecomte (1998).

[5] Le discours officiel est ici très soutenu par les éducateurs guinéens, ainsi que le note Liliane Dionne (1998-1999).

[6] Par exemple, le Projet de gestion de l'espace rural et des forêts (GERF, 1996).

[7] Dans une grande abondance de publications sur le sujet, en français : Murombedzi (1994) et Weber (1994).

[8] Citons dans la littérature sur la nature africaine : Adams et McShane (1984) sur l'érosion des sols ; Thomas et Middleton (1994) dont la véhémence des titres est peut-être liée à la difficulté de diffuser des idées qui ne sont pas conformes à la pensée orthodoxe ; ou encore Tiffen *et al.* (1994).

**Note biographique**

**Jean Etienne Bidou** est Maître de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Poitou-Charentes. En partie mis à disposition de l'Ifrée-ORE (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) dans le cadre d'un partenariat entre ces deux institutions, il y est responsable de la mission recherche en E.E.. Géographe de formation, il a passé de nombreuses années en Afrique et s'intéresse à la relation environnement / développement.

**Références**

Adams, J.S. et McShane, T.O. (1984). *The myth of wild Africa.* Berkeley: U.C. Press.

Antoine, S., Barrère, M. et Verbrugge, G. (1994). *La planète Terre entre nos mains. Guide pour la mise en œuvre des engagements du Sommet planète Terre.* Paris: La documentation française.

Castellanet, C., Saldago, I., Célestino Filho, P. et Simoes, A. (1998). La contribution de la recherche-action participative à l'émergence d'un projet collectif de développement durable sur la frontière amazonienne. *In* G. Rossi, P. Lavigne Delville et D. Narbeburu (dir.), *Sociétés rurales et environnement : gestion des ressources et dynamiques locales au Sud.* Paris: Karthala. p. 281-300.

Collomb, P. et Guérin-Pace, F. (1998). *Les Français et l'environnement. Enquête « Population-espaces de vie-environnement ».* Paris: INED-PUF.

Darré, J.P. (dir.). (1994). *Pairs et experts dans l'agriculture. Erès, 12*(1), 227 pages.

Dionne, L. (1998-1999). Pertinence de l'éducation relative à l'environnement et voies de recherche en Afrique. Réflexion issues d'une étude en Guinée. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 155-161.

ENDA-GRAF Sahel. (1993). *La ressource humaine, avenir des terroirs.* Paris: Karthala.

GERF. (1996). *Rapport de capitalisation. Projet de gestion de l'espace rural et des forêts (GERF).* Mamou: non publié.

Gueneau, M.C. et Lecomte, B.J. (1998). *Sahel : les paysans dans les marigots de l'aide.* Paris: L'Harmattan, coll. Alternatives rurales.

Hochet, A.M. et Aliba, N. (1995). *Développement rural et méthodes participatives en Afrique.* Paris: L'Harmattan, coll. Alternatives rurales.

Institut Pédagogique National. (1993). *Présentation des programmes d'éducation environnementale à l'école élémentaire.* Conakry: non publié.

Joubert, N. (1999). Les tribulations modernes du savoir scientifique. *Sciences humaines,* n° 24, 72-75.

Long, N. (1994). Du paradigme perdu au paradigme retrouvé ? Pour une sociologie du développement par les acteurs. *Bulletin APAD,* n° 7, 11-34.

Matose, F. (1997). Conflicts around forest reserves in Zimbabwe what prospects for community management ? *IDS Bulletin, 28*(4), 69-77.

Murombedzi, J.C. (1994). Campfire ou l'alliance impie : la conservation par le profit local. *Politique africaine,* n° 53, 64-74.

Olivier De Sardan, J.P. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du développement social.* Paris: APAD-Karthala.

Rossi, G. (2000). *L'ingérence écologique.* Paris: Presses du CNRS.

Rossi, G. (1997). Voulons-nous la participation ? Essai critique sur l'environnement et le développement. *In* J.F. Barré (dir.), *Regards interdisciplinaires sur les politiques de développement.* Paris: L'Harmattan.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal: Guérin.

Sow, M. (1998-1999). Croyances et perceptions de l'environnement chez les populations riveraines du Parc du Haut Niger en Guinée. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 163-169.

Thomas, D.S.G. et Middleton, N.J. (1994). *Desertification : exploding the myth.* Chichester: J. Wiley and sons.

Tiffen, M., Mortimore, M. et Gikuchi, F. (1994). *More people, less erosion : environmental recovery in Kenya.* Chichester: J. Wiley and sons.

Weber, J. (1994). Perspectives de gestion patrimoniale des ressources renouvelables. *In* P. Lavigne Delville (dir.), *Quelles politiques foncières pour l'Afrique rurale ?* Paris: Karthala. p. 534-555.

Winrock et Guinée écologie. (1998). *Éducation environnementale des élèves du cycle primaire. Rapport d'exécution du séminaire atelier de formation des enseignants. Labé 2-5 nov.1998.* Labé: INRAP, pub. n°18.

# La sensibilisation du personnel dans le cadre de la mise en place d'un système de *management* environnemental : une porte d'entrée pour l'éducation relative à l'environnement dans l'entreprise ?

**Résumé :** L'accroissement des besoins en formation relative à l'environnement en entreprises, suite à l'essor des systèmes de *management* environnemental en Belgique, fait apparaître de nouveaux besoins de recherche en éducation relative à l'environnement (ErE). D'une démarche réflexive sur leur propre pratique, les auteures montrent qu'une convergence entre les attentes des entreprises et les objectifs de l'ErE est possible. Cette étude met en évidence l'efficience de la sensibilisation du personnel comme moyen pour faire évoluer les comportements d'adultes, tant dans le cadre professionnel que dans le contexte de la vie privée. Cette efficience est basée sur la construction collaborative de l'action de formation, le partage des responsabilités et la réciprocité des apprentissages. Les limites de l'intervention en ErE dans ce cadre sont liées aux spécificités de la culture organisationnelle et aux capacités d'évolution de cette culture.

***Marie-Claire Domasik-Bilocq, Nathalie Semal*** et ***Marianne von Frenckell***
*Groupe de Recherche en Éducation et Formation en Environnement (GREFE), Fondation Universitaire Luxembourgeoise*

**Abstract:** The increasing needs of enterprises in environmental training, in relation with the rise in environmental management systems in Belgium, generate new research needs in environmental education (EE) scope. The authors experience shows that the entreprises' expectations can meet EE objectives, and that environmental awareness programs for corporate employees can enable them to adapt their professionnal and private behaviour. This efficiency is based on interactive designing of training actions, responsability sharing and mutual learning. However, EE efficiency in enterprises depends on corporate culture and its capacity to evolve.

La majorité des recherches en éducation relative à l'environnement (ErE) concerne les enfants, les adolescents ou sont relatives aux activités socio-culturelles des adultes. Le cadre professionnel de ces derniers préoccupe peu le chercheur. L'importance de l'impact immédiat que pourraient avoir les modifications de comportement de cette catégorie d'êtres humains nous paraît cependant fondamentale.

La nécessité de la formation et de l'éducation relative à l'environnement des différentes catégories socioprofessionnelles a d'ailleurs été soulignée dans le rapport final de la conférence intergouvernementale sur l'ErE organisée par l'Unesco (1978) avec la coopération du PNUE à Tbilissi. Il précise qu'une :

> éducation axée sur la solution de problèmes concrets a été considérée, chez les professionnels, comme particulièrement pertinente dans le développement d'une compréhension de l'environnement et en vue de l'acquisition de compétences propres à résoudre les problèmes surgissant dans la gestion de l'environnement. (Unesco, 1978, p. 24)

Depuis quelques années, en outre, apparaissent au sein du monde des entreprises de nouveaux besoins en formation, centrés sur les problématiques environnementales. L'essor actuel de ce type de demandes de formation en Belgique est lié à l'expansion de la certification de conformité en référence à la norme internationale de Système de *Management* Environnemental (SME) ISO 14001 dans le monde industriel, en réponse à l'accroissement des pressions pro-environnement auxquelles il est soumis.

Ces nouvelles demandes, ces nouveaux besoins de formation constituent un terrain favorable et, comme le souligne Boutard (2001) les intervenants en ErE peuvent être des partenaires privilégiés des entreprises.

C'est dès lors dans ce contexte que nous nous avons analysé en quoi les sensibilisations organisées dans le cadre de la mise en place d'un SME peuvent relever de l'ErE. Nous avons participé en qualité de formatrices à ce type de démarche dans plusieurs entreprises, dont trois entreprises belges du secteur agroalimentaire (environ 700 travailleurs) et avons porté un regard sur cette expérience afin de déterminer les objectifs et les contraintes de ce type d'intervention.

## 1. La formation dans le système de management environnemental

La norme internationale ISO 14001 est le référentiel de SME le plus utilisé. Un SME est un outil qui aide l'entreprise à se construire une démarche systématique d'identification, contrôle, prévention et réduction des impacts environnementaux de ses activités, dans une perspective d'amélioration continue (ISO, 1996a).

Les spécifications de cette norme imposent aux entreprises d'identifier et de combler les besoins en formation de tout le personnel dont le travail peut avoir un impact significatif sur l'environnement, ainsi que de sensibiliser l'ensemble du personnel d'une part à l'impact environnemental des activités de l'entreprise et d'autre part, à la démarche mise œuvre (ISO, 1996a).

La bonne marche du SME requiert la participation, voire l'éducation de tout le personnel. Une étude exploratoire des facteurs influençant la responsabilisation des travailleurs lors de la mise en œuvre d'un SME en entreprise souligne au demeurant que les besoins en formation émergeant du SME relèvent bien d'un « processus de formation continue de l'ensemble du personnel » (Piette et Versailles, 2000).

Les lignes directrices de la norme ISO 14004 insistent sur l'importance d'amener le personnel à baser ses actions sur des valeurs environnementales partagées, d'encourager les personnes à émettre des suggestions, et d'amener chacun à adopter une attitude responsable dans une perspective d'éducation continue (ISO, 1996b).

## 2. Mise en œuvre de ce processus de formation dans l'entreprise

Pour l'organisation de formation en entreprise, il est indispensable de prendre en compte les objectifs de l'entreprise, ceux de l'organisme de formation et de définir les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre.

### 2.1 Les objectifs de l'entreprise

La formation du personnel représente, par ordre décroissant, le deuxième poste en matière de coût de mise en place d'un SME par l'entreprise (Coureur, 2000). Les entreprises souhaitent donc que cette action de formation soit efficiente. Pourtant, peu d'entreprises entreprennent une réelle analyse des besoins en formation de leur personnel : elles formulent des demandes, parfois des attentes, en fonction de leurs propres critères d'efficience. De Ketele *et al.* (1996) distinguent :

- la demande qui est formulée à un organisme de formation par un commanditaire, souvent représenté dans le cas qui nous occupe par le coordonnateur environnemental - le cadre responsable de la mise en place du SME dans l'entreprise - en vue d'organiser une session de formation pour des motifs explicites ;
- les attentes ou effets pressentis de la formation ;
- les besoins ou manques susceptibles d'être comblés par la formation.

Si une demande est toujours le signe d'un besoin, elle reste d'ordre général et ne constitue pas une base suffisante pour élaborer un programme de forma-

tion adéquat. C'est alors au concepteur de la formation qu'il revient de faire émerger les besoins, d'où seront dérivés les objectifs opérationnels (De Ketele *et al.*, 1996) Nous avons suivi cette démarche pour les trois entreprises étudiées (voir annexe).

- **Préciser les attentes**

Nous avons déterminé trois types d'objectifs des entreprises :

- **Obtenir la certification**

Le commanditaire vise donc en premier lieu à rendre la formation compatible avec les critères de certification, en reprenant les termes et objectifs généraux de sensibilisation et formation de la norme ISO 14001. Mais celle-ci ne spécifie pas les modalités d'organisation de cette formation, laissant une marge de manœuvre importante au coordonnateur environnemental en termes de public cible, de temps et de moyens financiers à y investir. C'est pourquoi les demandes peuvent diverger considérablement sur ces points.

- **Mettre en place un SME « qui tourne bien »**

Le commanditaire attend de la formation que les personnes formées aient un comportement adéquat au rôle que l'entreprise leur assigne dans le cadre du SME. Pour l'entreprise, « avoir un comportement adéquat » c'est faire le bon geste, au bon moment et au bon endroit. Le commanditaire a sa propre interprétation de ce que cela recouvre concrètement dans son entreprise. De même, chaque coordonnateur environnemental attend de la formation qu'elle aide à résoudre certaines difficultés spécifiques qu'il rencontre dans sa démarche de mise en place du SME. Il en résulte que les attentes en matière de comportement sont formulées de façon spécifique à chaque entreprise.

Bien plus, en fonction de sa culture, de sa structure et de son type d'organisation du travail, chaque entreprise aura une définition différente des rôles dévolus aux différentes catégories de personnel, et donc des comportements légitimes (Aubert *et al.*, 1996). Par exemple, en considérant une même catégorie de personnel, l'entreprise B attend de la formation des ouvriers que ceux-ci appliquent les procédures, tandis que l'entreprise A envisage d'impliquer l'ouvrier dans la conception et le contrôle de ses instructions de travail, même si cela passe par des canaux informels, tel le dialogue avec le coordonnateur environnemental. La diversité de formulation des attentes en matière de comportement reflète donc la diversité des contextes internes propres à chaque entreprise.

- **Favoriser de façon générale l'implication du personnel dans ses activités au sein l'entreprise**

Un personnel motivé, impliqué, responsable et capable de communiquer concourt à une gestion efficace, en matière d'environnement comme de performance économique (De Backer, 1999). Cela explique la convergence des

demandes et des besoins des entreprises en matière de participation du personnel. Favoriser ces comportements implique des formations plus centrées sur le développement de la personne. Les objectifs d'efficience de l'entreprise sont rencontrés dans la mesure où les nouvelles connaissances et compétences seront mises en œuvre notamment dans l'entreprise, et participeront à une amélioration de sa performance (Aubert *et al.*, 1996).

- **Formuler des besoins**

Au terme de cette analyse, il devient possible de formuler les besoins de l'entreprise commanditaire en termes généraux, indépendamment de sa définition particulière du comportement légitime. Modifier son propre comportement requiert, dans ce contexte, qu'une personne puisse :
- définir et situer son rôle dans l'entreprise,
- préciser et situer son rôle dans le SME,
- avoir les connaissances nécessaires,
- construire les compétences utiles,
- anticiper les conséquences de son comportement,
- s'identifier comme responsable de l'action et de ses conséquences,
- ajuster son comportement de façon pertinente.

C'est lors de l'élaboration du programme de formation que le concepteur de formation prendra en compte la définition que l'entreprise donne au comportement adéquat et légitime, pour pouvoir opérer une traduction des besoins en objectifs opérationnels et en contenu. Le concepteur de formation est alors à même de concevoir un programme de formation « à la carte », qui respecte les spécificités de chaque demande. Cela exige de sa part un lourd investissement en temps pour apprendre à connaître les spécificités de l'entreprise.

- **Négocier les objectifs et stratégies de formation**

La démarche que nous adoptons est de visiter systématiquement l'entreprise. La visite des installations nous permet, en premier lieu, de connaître sa situation environnementale (ses impacts et les solutions envisagées). En outre, dans la mesure où nos stratégies de formation sont interactives, il est essentiel que nous puissions nous constituer un fil rouge qui nous servira de guide pour animer la construction collective des connaissances, compétences et perceptions à partir du vécu des acteurs. La visite de l'entreprise permet également une approche compréhensive de son contexte interne, dont nous avons déjà souligné tout l'intérêt. Enfin, c'est l'occasion pour le formateur de rencontrer le commanditaire et de négocier les objectifs et la stratégie de formation, d'entamer avec lui une démarche de partenariat.

L'importance de cette négociation des objectifs est soulignée par nombre d'auteurs. Le formateur a pour responsabilité d'aider le commanditaire à préciser et clarifier sa demande (De Ketele *et al.*, 1996 ; Huybrechts et Nizet, 1998).

Pour Huybrechts et Nizet (1998), en outre, la définition des objectifs de toute intervention dans une entreprise revient en dernier ressort au commanditaire. En premier lieu, pour des raisons déontologiques : les objectifs du commanditaire sont sous-tendus par des valeurs particulières à l'organisation auxquelles l'intervenant doit s'adapter (ou refuser d'intervenir). La deuxième raison est d'ordre pratique : l'efficacité de l'intervention dépend de la marge de manœuvre dont le formateur dispose au niveau des moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs. Le commanditaire sera plus enclin à accepter les moyens proposés par le formateur s'il constate que ce dernier partage ses objectifs.

Cette marge de manœuvre est l'espace de liberté du formateur, dans laquelle ses propres objectifs peuvent rencontrer ceux de l'entreprise.

### 2.2 Les objectifs du formateur

En tant que formateur, en matière d'environnement, nous poursuivons toujours, implicitement ou explicitement, des objectifs d'ErE. Précisons, dès lors, ce qu'ils recouvrent.

Les conceptions de l'ErE varient avec la façon d'envisager l'environnement ou l'éducation. Pour Sauvé (1997), l'ErE peut être envisagée selon trois perspectives complémentaires : environnementale, éducative et pédagogique. L'objectif majeur de l'ErE est pour les environnementalistes la gestion bien conçue de l'environnement biophysique par des citoyens conscients d'œuvrer pour la protection de l'environnement et le développement durable. Dans une perspective éducative, l'ErE se centre sur le développement de la personne, du groupe social dans une relation éthique à l'environnement, la perspective pédagogique évoquant davantage le processus éducationnel envisagé.

Toute intervention en ErE nécessite une intentionnalité. Lorsqu'un animateur, un formateur intervient, il doit être en permanence conscient des objectifs qu'il poursuit. Ces objectifs en matière d'ErE comportent, selon Goffin (1993), les dimensions suivantes : approche globale, interdisciplinaire de l'environnement comme éco-socio-système, dans un espace-temps déterminé et prise en compte de finalités éthiques, système de valeurs à mettre en œuvre en ErE.

La stratégie pédagogique de l'ErE comporte généralement les étapes suivantes : s'informer, comprendre, juger et agir (Goffin, 1993). Il est indispensable d'aboutir à une modification des comportements et de tendre vers une action.

Hungerford et Volk (1990) ont identifié les principales variables associées à l'agir en ErE. « Ces auteurs considèrent que le principal résultat attendu de l'ErE est l'adoption d'un « comportement civique responsable » » (Sauvé, 1997, p. 92). Ils distinguent progressivement :

- des variables de base qui concernent la sensibilité environnementale ;
- des variables d'implication relatives à la connaissance approfondie des questions environnementales et un intérêt manifesté à leur égard ;
- des variables de pouvoir agir qui comportent la connaissance de stratégies d'action et l'habileté à les mettre en œuvre, le sentiment de contrôle des événements et du comportement, et l'intention d'agir.

La stratégie de formation doit concilier les objectifs de l'entreprise, les besoins des participants en formation et ceux du projet d'animation. Ces objectifs peuvent être compatibles avec ceux de l'entreprise, bien que cette dernière s'intéresse en priorité aux attitudes et comportements qui seront développés en son enceinte.

En faisant dériver les objectifs de formation des besoins identifiés, nous privilégions une démarche participative qui prenne en compte les représentations des travailleurs, de même que leurs propositions.

### 2.3 Stratégie pédagogique

Les contraintes de temps (relativement court) et de nombre de participants (petits groupes) nous imposent une stratégie de formation flexible et réaliste. Nous avons adopté une progression pédagogique qui part du réel, de l'expérience et du vécu des apprenants afin que les éléments nouveaux puissent êtres aisément intégrés. Nous ne connaissons pas les pré-requis des participants et devons être conscients du rôle central de leurs représentations, de leur champ conceptuel.

C'est dans cette optique que nous avons opté pour une animation participative où la médiation sociale donne lieu à une construction collective des objets de l'apprentissage à travers les interactions des participants entre eux et avec l'animateur. Cette stratégie permet un apprentissage de nature holistique, contextualisé (Salomon et Perkins, 1998), partant des référents des personnes impliquées, de leur contexte, de leurs systèmes de communication, et relève d'un « apprentissage intrinsèque » (Maslow *in* Vandenplas-Holper, 1998), base de tout changement et de toute maturation personnelle.

Ce processus est encore accentué du fait de l'hétérogénéité des groupes. Rassemblant des personnes de différents départements et/ou niveaux hiérarchiques, la richesse des idées, des points de vue, des solutions alternatives, favorise la démarche réflexive des apprenants.

La première activité a consisté, dans deux entreprises, à situer la démarche environnementale de l'entreprise par rapport aux problématiques environnementales auxquelles elles sont spécifiquement confrontées, identifier les différents acteurs du processus et élaborer une projection du trajet à parcourir. Dans la troisième entreprise, nous avons en plus proposé aux

participants de préciser la notion d'environnement et d'identifier les enjeux environnementaux auxquels ils sont sensibles.

Cette animation, sous forme de travaux de groupe ou globale de type « brainstorming », a permis l'émergence des représentations des participants. Celles-ci ont été retranscrites de façon schématique afin de mettre en lumière l'aspect global des problématiques, ainsi que leurs interrelations, dans une perspective systémique. Lorsque certains éléments n'émergent pas, nous les ajoutons avec l'assentiment des travailleurs.

Cette animation nous éclaire également sur le niveau d'information initiale des participants, afin de pouvoir ajuster le vocabulaire et cibler les démarches utiles pour l'assimilation des processus à mettre en place.

L'approche participative permet, en outre, au groupe de se former « comme unité originale » (Snyders, 1974) autorisant un accord plus construit et une décision commune, un engagement commun. Elle est favorable au développement de la motivation et de l'implication des travailleurs (Salomon et Perkins, 1998).

L'animateur, dans ce contexte, devient facilitateur (Rogers, 1973) de la construction collective du savoir. Il instaure un climat favorable à l'expression de chacun, il initie, guide et anime les débats, il structure les propos, il organise une confrontation cognitive valorisant l'approche critique, il fait jaillir des solutions alternatives aux problèmes rencontrés. Il est indispensable qu'il ait clairement conscience des objectifs à atteindre, des éléments à défendre, y compris les valeurs, et doit y inclure la demande de l'entreprise. Par ce rôle, il favorisera l'apprentissage et le changement d'attitudes.

Cette stratégie amène les participants à identifier les problèmes environnementaux spécifiques à leur milieu de travail, les efforts consentis par leur entreprise en matière de protection de l'environnement, les améliorations prévues et celles qui seraient souhaitables. Cette partie de la formation a été organisée, dans l'entreprise A, sous la forme d'une visite des installations en compagnie du coordonnateur environnemental, où chaque apprenant était impliqué parce que responsable de la présentation de son département. Dans les deux autres entreprises, l'animation a consisté en des débats autour des nouvelles procédures à maîtriser.

Enfin, l'animateur conclut par une synthèse des éléments cognitifs ayant émergé, en insistant sur les éléments formels correspondant aux attentes de l'entreprise, et en les resituant dans le système d'interrelations entre les apprenants, l'entreprise et l'environnement.

L'évaluation dans ce contexte, bien que parfois implicite, a pris plusieurs orientations. La première est une évaluation des effets de la formation sur le terrain (Guittet, 1998) qui constate la réalité d'un écart entre un état avant et après l'action de formation. La difficulté réside ici dans le choix des indicateurs (Mayer, 2000) permettant d'évaluer toutes les facettes de l'apprentissage. Un des indicateurs sur lesquels nous basions notre évaluation était, par exemple, les propositions concrètes d'amélioration d'actions ou de comportements émergeant au cours des séances : il nous semblait refléter le critère de connaissance des moyens d'action en fonction d'une stratégie environnementale, et de perception de sa propre compétence à les mettre en œuvre (Sauvé, 1997).

Un autre type d'évaluation est celui du degré de satisfaction des apprenants, nécessaire pour la gestion des groupes et des relations avec le commanditaire, mais insuffisant pour donner une appréciation des apprentissages des apprenants (Guittet, 1998).

Une part importante de l'évaluation a été implicite, par échanges d'expérience entre formateurs. Elle permet néanmoins une évolution des processus éducatifs (Hadji, 1992 *in* Clary, 2000) et une régulation des processus de formation.

## 3. Méthodologie de la recherche

### 3.1 Contexte de la recherche

La méthodologie de recherche n'a pas fait l'objet d'un plan de recherche a priori, mais s'est élaborée par un processus itératif d'action et évaluation des formations. Une démarche réflexive a été instaurée dès le début des activités à des fins de régulation et de « feed-back ». C'est de ces réunions qu'ont émergé des thèmes, puis des questions de recherche.

### 3.2 Approche compréhensive

Notre recherche a vocation à comprendre la nature de notre intervention, à en détecter le modèle de référence sous-jacent, bien plus qu'à décrire systématiquement, mesurer ou comparer. Cette compréhension inclut non seulement le sens que les apprenants donnent à la réalité, mais également l'intentionnalité poursuivie par les formateurs : la réalité de la formation est construite en commun par les apprenants et les formateurs. La stratégie de recherche comme la stratégie de formation s'inscrit donc dans un paradigme constructiviste : les hypothèses sont appuyées sur l'observation des faits, et articulées entre elles. La connaissance recherchée est une connaissance contextualisée, rendant intelligibles la complexité et la subtilité des expériences vécues (Thiétart et coll., 1999).

### 3.3 Méthodologie ethnographique

Notre mode d'investigation a été la recherche-intervention (De Ketele et Rogiers, 1996) : elle consiste, pour le chercheur, à observer directement une réalité sociale qu'il contribue à transformer.

La collecte des données discursives, non structurée a priori, s'inscrit donc dans une perspective ethnographique : les formateurs intervenaient généralement par équipe de deux, ils recueillaient les productions réalisées par les apprenants au cours des séances de formation, notaient leurs observations, descriptives et analytiques, et formalisaient un rapport initial de type narratif, en restituant les propos des acteurs, démarche dont Agar (1980) souligne l'importance en ethnographie (Agar, 1980 *in* Gioia et Chittipeddi, 1991). Le croisement des observations, bien que non formalisé, augmente la validité intrinsèque des données recueillies.

### 3.4 Analyse des données

Les matériaux issus d'un processus de communication écrite ou orale, que nous désignerons par le terme « discours », se prêtent particulièrement bien à une analyse de contenu. Cette méthode repose sur le postulat que la répétition d'unités d'analyse du discours (mots, expressions, phrases, etc.) révèle les représentations des acteurs (Thiétard et coll., 1999), et par là même leurs savoirs, croyances, valeurs, opinions et dispositions à agir concernant un objet particulier, et leurs liens d'interdépendance (Charreire, 1995 ; Garnier et Sauvé, 1998-1999).

Ces discours ont été décomposés, classifiés et ordonnés en unités d'analyse (tableau 1), selon un processus de codage ouvert, basé sur les variables en ErE proposées par Hungerford et Volk (1990). Nous avons toutefois reformulé l'énoncé de ces variables ou ajouté de nouveaux éléments issus de notre expérience de formateur, de manière à les rendre plus opérationnelles dans le contexte particulier des entreprises.

Nous avons, en outre, pris en compte un quatrième type de variables, celles relatives à un comportement éthique ou valeurs, et nous nous référons aux quatre variables fondamentales de l'éthique de l'environnement, proposées par Goffin (1997). Bien que leur influence ne soit qu'indirecte, (Aubert *et al.*, 1996), elles doivent être prises en compte dans toute démarche de modification des comportements.

Outre les quatre classes de variables en ErE, le tableau présente une cinquième classe d'observations (Divers), qui sans être à proprement parler des variables, nous semblent enrichir la réflexion menée car ces éléments sont des indicateurs du contexte organisationnel qui cadre et influence l'action des apprenants (Aubert *et al.*, 1996).

**Tableau 1 :** Grille d'analyse

| UNITES DE CODAGE | INDICATEURS DE VARIABLES |
|---|---|
| **Variables de base : sensibilité environnementale** | Connaissances de base des problématiques environnementales |
| | Attitude (état mental prédisposant à agir d'une certaine façon en situation réelle ou en présence symbolique de l'objet de cette action, Aubert *et al.*, 1991) envers les problématiques environnementales |
| | Conscience de l'interdépendance des êtres et de leur milieu (y compris milieu de travail) |
| | Connaissance de la démarche de mise en place d'un système de *management* environnemental par leur entreprise |
| | Connaissance des enjeux |
| | Attitude à l'égard de cette démarche |
| **Variables de l'engagement personnel** | Connaissance approfondie des concepts de l'écologie ou d'un aspect de la problématique environnementale |
| | Transfert de connaissance opéré |
| | Intérêt particulier pour une question environnementale |
| | Connaissance des problèmes environnementaux précis liés à leur milieu de travail |
| | Connaissance des conséquences de leur propre comportement |
| | Sentiment d'être concerné par la démarche de l'entreprise |
| **Variables liées au pouvoir agir** | Perception de leur propre compétence dans les stratégies d'action environnementale |
| | Perception de leur rôle dans le système de *management* environnemental dans l'entreprise |
| | Connaissance et compréhension des moyens d'action |
| | Propositions de solutions émises |
| | Perception du centre de contrôle de son propre comportement et de ses conséquences |
| | Manifestation d'une intention d'agir |
| **Variables relatives à l'éthique** | Solidarité |
| | Responsabilité |
| | Tolérance |
| | Autonomie |
| **Divers** | Attitude vis-à-vis de la formation |
| | Éléments perçus comme conditionnant le pouvoir agir |

Après codage, nous avons déterminé l'occurrence relative des unités afin de dégager une tendance approximative des éléments sur lesquels portent plus particulièrement les formations. Nous avons ensuite tenté de caractériser et de décrire ces variables, et les avons confrontées aux critères d'évaluation d'un outil en ErE (Legrand et Piette, 1999).

## 4. Quels sont les éléments caractéristiques de notre recherche-intervention ?

L'analyse des discours des apprenants a permis de décrire les éléments caractéristiques de la dynamique d'apprentissage de nos formations, et d'en approfondir notre compréhension. Dès lors, nous basant sur les critères de validité de l'analyse qualitative : adéquation aux faits, intelligibilité de la réalité sociale observée et cohérence interne (Thiétard et coll., 1999), notre recherche nous semble valide du point de vue du construit (validité interne), mais la connaissance produite est très dépendante du contexte, ce qui limite la reproductibilité de l'étude.

### 4.1 Des stratégies de formation centrées sur l'engagement personnel et le développement du pouvoir agir

La répartition des variables en ErE issue du processus de codage, présentée par le tableau 2, révèle la structure générale des formations que nous avons organisées dans les trois entreprises étudiées.

Les stratégies de formation sont principalement centrées sur l'engagement personnel et le développement d'un pouvoir agir dans l'entreprise. Dans les entreprises A et B où la formation organisée consistait en une sensibilisation des cadres et des ouvriers, les variables présentent une répartition similaire, avec une prépondérance nette des variables d'engagement personnel. Par contre, dans le cas de l'entreprise C, où la formation organisée accordait une grande part à l'apprentissage du rôle de relais des apprenants, les variables liées au pouvoir agir prennent légèrement le pas sur les variables d'engagement personnel.

**Tableau 2 :** Occurrence des variables en ErE émergeant lors des formations

| Classification | Entreprise A | Entreprise B | Entreprise C |
|---|---|---|---|
| Variables de base | 18 % | 18 % | 11 % |
| Variables d'engagement personnel | 42 % | 44 % | 39 % |
| Variables de pouvoir agir | 31 % | 29 % | 42 % |
| Valeurs | 8 % | 9 % | 8 % |

Quant aux variables de base, bien que constituant le premier niveau de la progression d'une démarche en ErE (Hungerford et Volk, 1990 *in* Sauvé, 1997), elles s'avèrent relativement moins développées que les variables d'engagement personnel et relatives au pouvoir agir. Dans la mesure où nous nous adaptons au niveau d'information initiale des participants, ce résultat

implique que ces aspects cognitifs et affectifs existent au moins partiellement avant la formation. Leur émergence était plus importante dans le cas des entreprises A et B, et portait aussi bien sur le concept d'environnement que celui du SME. Par contre, dans l'entreprise C, la formation développait nettement moins ces variables de base, et de plus, celles-ci ciblaient la démarche de gestion environnementale de l'entreprise, et non les notions de base en environnement.

Enfin, les variables relatives à l'éthique sont effectivement développées dans nos formations, mais dans une moindre mesure que les autres aspects. Leur fréquence est la même dans les trois entreprises, et ne dépendrait donc pas du type de formation.

Une certaine convergence de structure est donc observée, même si le type de variables émergeant semble lié au type de formation organisée. Les formations destinées aux cadres semblent toutefois basées sur le postulat que ce public a un niveau de connaissance suffisant des problématiques environnementales. Nos observations et les demandes explicites des apprenants nous font douter de sa pertinence. Ce point mérite réflexion dans une perspective de régulation de nos formations.

### 4.2 Quelles sont les caractéristiques de la dynamique d'apprentissage de ces interventions ?

- **Une sensibilisation préexistante qui demande à être approfondie**

Nos observations indiquent que les participants étaient déjà sensibilisés à l'environnement, d'une part par leur participation à des mesures de protection de l'environnement, tel le tri des déchets, instauré depuis longtemps dans de nombreuses communes et entreprises. D'autre part, cette sensibilisation prend également sa source dans le discours des médias : les thèmes abordés par les participants reflétaient l'actualité médiatique.

Les représentations de l'environnement convergeaient vers les problématiques des déchets, de la pollution de l'air et de l'eau (très peu du sol), et de préservation de la nature en général, et étaient spontanément mises en relation avec les problèmes de santé, la perte de la valeur d'usage et les problèmes économiques.

Cependant, les connaissances préalables des participants en matière d'environnement sont parcellaires, superficielles, parfois erronées, mais surtout fragmentées : la problématique de l'environnement est perçue comme une juxtaposition de problèmes dont les interrelations, entre eux et avec les comportements personnels restent à construire. L'appréhension de la complexité et du caractère systémique de l'environnement nécessitait l'aide du formateur.

Bien que leur intérêt pour le thème abordé par la formation et leur intérêt à l'égard de l'environnement soient manifestes, il règne un sentiment de confusion et d'impuissance. Selon leurs propres termes, ils se sentent « dépassés » par l'ampleur des problèmes, la masse d'informations parfois contradictoires et l'accumulation des changements qui sont exigés d'eux. Il en résulte une diffusion des responsabilités des comportements polluants qui constitue un frein à l'action *(Tout le monde pollue, que puis-je faire à moi seul ?)*.

Les participants n'étaient pas avertis de la mise en place d'un outil de gestion intégrée des impacts environnementaux. Il n'y avait pas eu de campagne d'information et de sensibilisation au SME dans aucune des trois entreprises : ce rôle était dévolu au formateur.

Leur attitude face à la mise en place d'un SME était ambivalente. D'une part, ils étaient favorables à cette démarche en raison des enjeux et bénéfices pour les travailleurs, l'entreprise et l'intérêt public (dont ils étaient au moins partiellement conscients), et certains avançaient même des raisons éthiques. D'autre part, les changements en perspective étaient source d'inquiétude quant à l'impact sur leurs conditions de travail, et ces réticences, chez certains, allaient jusqu'au rejet. La formation créait un lieu de paroles où ces inquiétudes pouvaient s'exprimer et être confrontées aux représentations des autres travailleurs, du formateur et du coordonnateur environnemental.

- **Un désir d'implication dans le « projet » environnemental de leur entreprise**

Les personnes ayant une connaissance approfondie ou un intérêt particulier pour l'environnement (un forestier amateur, des membres d'une association de défense de la nature, etc.) étaient peu nombreuses, mais constituaient une ressource pour la construction d'une motivation de groupe.

Tous les participants connaissent les problèmes environnementaux de leur milieu de travail et les efforts de réduction ou de prévention de la pollution existants, sans avoir toutefois une compréhension globale de la situation environnementale de leur entreprise et de l'interdépendance des différents départements. La visite des installations dans l'entreprise A s'est révélée particulièrement efficace pour construire cette vision globale. Dans les deux autres entreprises, l'hétérogénéité des groupes a permis l'échange d'expériences transversales.

La connaissance des conséquences de leurs comportements en termes d'impacts environnementaux était variable. Dans les entreprises A et B, bien que les ouvriers connaissent et maîtrisent le contenu concret des instructions de travail, ils en ignorent généralement le fondement. Une fois cette explication donnée, nous avons soit observé à plusieurs reprises l'émergence d'une

nouvelle motivation à appliquer, soit recueilli des propositions d'amélioration de procédures peu adéquates.

Dans les trois entreprises, les ouvriers comme les cadres se sont sentis concernés, à titre personnel, comme à titre professionnel. Mais dans les trois cas, et à tous les niveaux hiérarchiques, les participants remettent en cause les limites de leur implication : le souhait général est une plus grande participation de tous les intéressés au « projet « SME et une meilleure reconnaissance des efforts fournis par le personnel.

- **Mais le développement du pouvoir agir se heurte à la rigidité des rôles dans l'entreprise**

Les représentations des rôles et responsabilités de chacun dans le SME qui ont émergé lors des formations font l'objet d'un certain consensus (voir le tableau 3).

**Tableau 3 :** Identification par les différentes catégories du personnel de leur rôle dans le SME

| **Ouvriers** | **Cadres** |
|---|---|
| Changer ses habitudes de travail | Analyser et résoudre les problèmes |
| Appliquer les procédures en place | Donner l'exemple |
| Apprendre à maîtriser les nouvelles procédures | Gérer le système et coordonner les actions entre les membres du personnel, les départements |
| Faire remonter les informations utiles aux responsables (problèmes identifiés, propositions de modifications de procédures, etc.) | Communiquer et motiver (accueillir les suggestions, écouter, expliquer, former, motiver, rassurer, conseiller, etc.) Communication *top down* et *down top* |
| Respecter le travail des autres | |

Les participants connaissent les moyens d'action mis en place dans l'entreprise, et ont émis un nombre impressionnant de propositions. Ils concluaient souvent sur une intention d'agir, au moins verbalement.

Par contre, les travailleurs doutent clairement des chances de succès de leurs actions. En effet, la performance du SME ne peut être construite que collectivement. Ils placent donc le *locus of control* non en eux-mêmes mais au cœur de l'action collective, et relèvent donc tous les obstacles à la réussite de cette action collective (*On nous demande de changer nos habitudes, mais la direction ne nous en donne pas les moyens ; Nous manquons de place, de temps,* etc.).

L'identification des freins à l'action est une étape importante de la formation, car ils sont autant de conditions à mettre en place pour créer un contexte favorable à l'action. Parmi ces freins, l'un des plus importants porte sur la représentation que les apprenants se font de leur rôle dans la participation à une gestion performante de l'environnement, pas forcément celle en vigueur dans l'entreprise, et approuvée par la direction. Ainsi, si les apprenants sont conscients de leur rôle de relais de communication, ils nous font remarquer : *Quand on se mêle de signaler une non-conformité environnementale, c'est mal perçu par nos responsables !*

- **La réflexion sur les valeurs pour renforcer la dynamique d'apprentissage**

Les valeurs préexistent bien sûr à la formation et sont importantes aux yeux des apprenants, selon leurs propres termes, mais l'action relevant de leur travail est située prioritairement par rapport aux valeurs de l'entreprise (performance, responsabilité) et de leur groupe social (solidarité de classe).

Ces valeurs, on le voit, ne sont pas forcément en contradiction avec les valeurs qui sous-tendent l'action environnementale. Le rôle du formateur serait alors de légitimer l'action environnementale dans l'entreprise en montrant le lien existant entre les valeurs auxquelles les apprenants se réfèrent et les changements de comportement exigés d'eux dans le cadre du SME. Il permet ainsi aux apprenants de donner un nouveau sens à leur action dans l'entreprise.

Les valeurs ont constitué pour nous un levier pour dépasser les barrières au pouvoir agir qui relèvent du contexte interne de l'entreprise. Ainsi, la valeur d'autonomie était plutôt mobilisée par les formateurs pour l'opposer à la diffusion des responsabilités.

### 4.3 L'évolution des apprenants

L'évolution des apprenants a été analysée d'après les observations des formateurs. Cette évolution concerne d'une part les groupes en cours de séance, d'autre part les différences remarquées entre les groupes successifs.

- **Au sein de leur groupe**

En cours de séance, les apports de chacun aux débats, y compris le formateur, permettaient à tous les individus du groupe de construire une connaissance plus intégrée et plus systémique de l'environnement, et les compétences requises pour l'action. Cette évolution se traduisait par la mobilisation par les apprenants de leur nouveau savoir et leur nouvelle compréhension de leur milieu de travail, afin d'identifier de nouveaux problèmes ou de modifier leur perspective d'un problème existant.

Ainsi, en partant des solutions techniques existantes de nouveaux liens entre activités de l'entreprise et impacts sur l'environnement étaient envisagés par les apprenants. De même, ils soulevaient de nouveaux problèmes, inconnus du coordonnateur environnemental et proposaient des solutions. Ils identifiaient les comportements inadéquats. Ils opéraient spontanément un transfert de connaissances entre vie privée et vie professionnelle. Il y a donc processus d'appropriation de l'objet d'apprentissage au cours d'une même séance.

De plus, le renforcement de certaines variables de sensibilité environnementale en fin de séance est manifeste. Ainsi, les participants exprimaient progressivement une empathie plus marquée vis-à-vis de l'environnement, un désir de connaissances supplémentaires, et un intérêt pour le système d'action proposé par le SME.

- **Évolution du collectif « entreprise »**

Dans les entreprises A et B, deux séries de séances de formation ont été prévues, à deux mois d'écart environ. Nous avons observé dans les deux cas que les groupes de la deuxième série avaient un niveau d'information préalable différent, une perception plus systémique des problèmes environnementaux de leur entreprise et une connaissance préalable des concepts et du vocabulaire relatifs au SME.

Ceci montre que l'apprentissage individuel planifié et intentionnel, induit par une séance de formation, n'est pas la seule forme d'apprentissage qui prend cours au sein d'une organisation qui met en place un SME.

## 5. Les formations organisées dans le cadre de la mise en place d'un SME peuvent-elles constituer une approche en ErE ?

### 5.1 Une démarche en ErE, oui...

L'objectif de notre recherche était de vérifier l'hypothèse selon laquelle les formations que nous organisons dans les entreprises relèvent d'un principe éducatif global qui prend en compte une transformation des comportements.

Dans l'activité de formation, la finalité première est l'acquisition de connaissances et de compétences environnementales opérationnelles, dont la mobilisation permet le développement dans un savoir agir environnemental ancré dans la spécificité du contexte technique, social et culturel de l'entreprise (Croizer et Goffin, 1998-1999). Cette approche pragmatique (Legrand et Piette, 1999) est privilégiée par l'entreprise, comme en témoignent les demandes.

Les résultats de notre recherche montrent en effet que nos formations permettent effectivement l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir agir environnementaux et contextualisés. Les réflexions développées par les

participants portent sur des capacités intellectuelles (capacités d'analyse d'une situation environnementale, d'identification des problèmes, création de nouvelles interrelations), techniques (amélioration de la compréhension et de la maîtrise des instructions de travail) et sociales (meilleure capacité de communication, rôle de relais) (Legrand et Piette, 1999). Toutes sont importantes dans l'entreprise. Les nombreuses propositions émises par les apprenants révèlent également une grande créativité, souvent mal exploitée par l'entreprise du fait de la prépondérance d'un modèle hiérarchique basé sur l'autorité.

Tous ces acquis opérationnels, concrètement centrés sur l'action collective et individuelle, conduisent les apprenants à construire un sens nouveau aux discours et aux pratiques en pleine transformation dans leur entreprise. En fonction de ce nouveau sens partagé par les apprenants, les critères d'action et d'évaluation se modifient.

Mais les connaissances et compétences construites débordent largement le cadre de l'entreprise, permettant l'émergence d'une représentation systémique de l'environnement qui englobe les comportements de la vie privée aussi bien que de la vie professionnelle.

Les objectifs visés par nos interventions ont donc à la fois une dimension sociale, la participation responsable à la vie publique (privée et professionnelle), et une dimension de développement de la personne (Goffin, 1993). Elles relèvent donc bien d'une démarche éducative fondamentale.

Nous constatons que la formation permet aux apprenants de construire à la fois des connaissances, savoir-faire et interprétations du réel socialement partagés. Dans la mesure où les éléments qui émergent lors de nos formations relèvent d'aspects cognitifs, comportementaux et symboliques (Abric, 1994 ; Flament, 1994), nous posons l'hypothèse que nos formations ont pour effet d'aider les apprenants à modifier leurs représentations sociales non seulement de l'environnement, mais également de leur entreprise et de leur rôle en son sein, représentations qui constituent des éléments relevant notamment de la culture d'entreprise (Charreire, 1995).

Enfin, il nous semble que ces observations éclairent une dimension essentielle du modèle de Hungerford et Volk : celle de la dynamique de l'apprentissage en ErE. La progression des aspects cognitifs et affectifs observés n'est pas linéaire, mais nous semble plus s'apparenter à une spirale ascendante. En effet, les nouvelles représentations qui émergent collectivement constituent une nouvelle base pour l'acquisition ou la transformation des variables de sensibilité environnementale, qui rend possible un nouveau processus de progression vers l'engagement personnel et le pouvoir agir.

### 5.2 ... mais sous certaines conditions

Les formations se déroulant en entreprise, le formateur a de nombreuses contraintes. Il doit néanmoins générer les conditions pour que la demande de formation soit l'occasion d'une démarche éducative dans et par l'entreprise. Deux types de conditions nous semblent essentielles.

- **La conception et la mise en œuvre de l'intervention exigent une étroite collaboration entre le commanditaire et le formateur**

Ces interactions sont indispensables pour :

- **Négocier les objectifs de l'intervention**

Si le commanditaire fixe les objectifs de l'intervention, le formateur peut et doit l'aider à formuler ces objectifs pour qu'ils répondent aux besoins de l'entreprise. Il existe, en effet, des points de convergence entre les concepteurs en ErE et les entreprises sur lesquels le praticien peut appuyer son action (Croizer et Goffin, 1998-1999).

- **Proposer des stratégies de formation participatives**

Le choix des stratégies de formation participatives est un élément crucial, car elles favorisent un travail dans et sur la culture de l'organisation, sans toutefois renoncer au développement individuel au cœur de l'ErE. Mais, le commanditaire n'étant pas un spécialiste de la formation, il a parfois une conception assez « scolaire » de ce qu'elle peut être. L'explicitation par le formateur des méthodes proposées et de leurs avantages lui permet d'entrevoir des alternatives plus intéressantes qui sont alors bien acceptées.

- **La dynamique amorcée ne doit pas s'arrêter avec l'intervention**

Les nouveaux acquis en termes de connaissances, de compétences et de comportements sont censés contribuer au dynamisme et la performance du SME. La formation doit donc continuer à porter ses fruits longtemps après le départ du formateur. La stratégie des entreprises est souvent de laisser au formateur l'entière responsabilité de l'implication ultérieure du personnel dans le SME et de lutter contre les résistances au changement qu'il apporte. Et il est vrai qu'une formation qui lève les incertitudes et prépare aux nouvelles tâches est un facteur essentiel d'acceptation du changement (Aubert *et al.*, 1996). Mais l'entreprise a elle aussi un rôle fondamental à jouer. Sa responsabilité sera de :

- **Mettre en place un processus de régulation**

La norme ISO 14001 comporte en elle-même de nombreuses actions d'évaluation et de régulation. De plus, cette régulation doit viser une amélioration continue du SME. Mais la régulation effectuée est surtout d'ordre technique et managériale, et porte rarement sur les besoins en formation.

Ceci est regrettable. D'une part car les changements exigés du personnel sont profonds, donc longs et difficiles à mettre en place. D'autre part, l'amélioration du SME peut entraîner des modifications cycliques de techniques, tâches ou procédures, nécessitant de nouvelles connaissances ou compétences de la part du personnel.

La formation du personnel dans le cadre du SME doit dès lors s'inscrire dans un processus d'éducation continue (Piette et Versailles, 2000).

- **Rendre le contexte favorable à l'action environnementale**

Seule l'entreprise est à même de favoriser la cristallisation du changement des comportements en son sein, c'est-à-dire leur renforcement et leur pérennisation (Lewin 1943 *in* Aubert *et al.*, 1996). Et dans la mesure où tout acteur évalue son action à travers le retour que le contexte lui renvoie, la cristallisation du changement dépendra de la possibilité de l'individu de percevoir des signes de reconnaissance positifs (résultats, félicitations ou simplement légitimation de son comportement).

Les apprenants identifient d'ailleurs spontanément un ensemble de facteurs facilitants, susceptibles de concourir au développement de leur pouvoir agir et conditionnant le succès et le dynamisme mêmes du SME. Ils s'organisent autour de différents items, remarquablement convergents pour les trois entreprises : l'amélioration de la communication, un style de *management* plus participatif et un soutien réel de la direction se traduisant par l'allocation de moyens suffisants et adaptés. Le feed-back donné au coordonnateur environnemental à ce sujet (source de formation pour lui) par le formateur apporte à l'entreprise des pistes pour les stratégies de suivi.

Ces aspects concrets sont moins faciles à changer qu'il semble au premier abord. Les choix d'organisation et la définition des comportements légitimes de l'entreprise sont partiellement déterminés par des éléments moins visibles de sa culture : ses normes, représentations et valeurs explicites, et ses principes de base, qui sont des normes, représentations et valeurs devenues implicites et tenues pour acquises (Schein, 1991). Renouveler ce qui est « tenu pour acquis » dans l'entreprise nécessite d'expliciter les implicites, afin de les rendre discutables.

La mise en discussion des « codes pour percevoir, juger et agir dans l'entreprise » (Aubert *et al.*, 1996) permet la confrontation des interprétations de la réalité de l'entreprise par les membres de l'organisation, aboutissant à la validation, la révision ou l'acquisition des significations données à ces codes. Cette construction de significations intersubjectives socialement partagées confère à l'apprentissage une dimension organisationnelle (Cook et Yanow, 1993 *in* Vanasse, 1999).

Les coordonnateurs environnementaux ont effectivement été amenés, pour des raisons d'efficacité, à engager un tel dialogue autour la conception des procédures. Les bénéfices de cette démarche soulignent également le rôle de l'autonomie comme « activité de régulation conduisant à produire en commun des règles pertinentes » (de Terssac et Maggi, 1996) et comme facteur d'implication du personnel.

**Conclusions**

Cette recherche-intervention a été pour nous l'occasion de mieux comprendre les particularités et conditions d'une intervention en ErE dans le cadre de la mise en place d'un SME dans une entreprise. Elle a mis en évidence l'efficience de la sensibilisation du personnel comme moyen pour faire évoluer les comportements d'adultes, tant dans le cadre professionnel que dans le contexte de la vie privée.

Les conditions de construction interactive de l'action de formation, de partage des responsabilités et de la réciprocité des apprentissages, concourent certes à son efficacité. Elles nous amènent néanmoins à poser l'hypothèse que ce type d'intervention relève du partenariat, un partenariat qui ne s'avouerait pas comme tel, dans la mesure où l'entreprise se perçoit bien comme client de l'organisme de formation, et où, pour le formateur, la référence à l'ErE reste implicite. Approfondir la question du partenariat dans le cadre de ces formations nous apparaît une perspective de recherche intéressante.

Nous avons également montré les limites de l'intervention en ErE. Les nouveaux savoirs, les nouveaux comportements acquis doivent acquérir une légitimité suffisante pour perdurer. Cette légitimité s'évaluant par rapport aux normes explicites et implicites de l'organisation, des changements doivent s'opérer parallèlement dans la culture d'entreprise (Boutard, 2001). La dimension organisationnelle de l'apprentissage est donc essentielle pour comprendre et favoriser l'émergence d'un contexte interne qui soit favorable aux comportements visés par l'ErE.



103

BEST COPY AVAILABLE



## ANNEXE 1 : Suivi de la démarche pour les trois entreprises étudiées

| Demandes | Attentes | Besoins | Objectifs de formation<br>*En termes de capacité des apprenants* |
|---|---|---|---|
| **ENTREPRISE A**<br>*Cadres et relais - ouvriers*<br>*200 personnes par groupes de 10*<br>- Intérêt et implications du SME<br>- Sensibiliser à une attitude pro-active et l'amener à accepter les responsabilités, à la communication<br>- Former au tri des déchets, économie des ressources naturelles, hygiène<br>- Cadres : former au rôle de relais, motiver, communiquer, former à l'analyse et à la résolution de problème | Le personnel doit être informé et sensibilisé à la démarche de mise en place d'un SME | Connaître, comprendre et faire le lien entre les activités de l'entreprise vécues au quotidien et les impacts environnementaux | **ENTREPRISE A**<br>- Avoir conscience de l'importance de la minimisation des impacts environnementaux de l'entreprise que vise le SME<br>- Situer son rôle dans cette démarche de prise en compte des impacts<br>- Construire les compétences et connaissances utiles<br>- S'impliquer et modifier ses perceptions et comportements<br>- Construire le dialogue entre le personnel et le coord. env.<br>- Identifier le rôle d'un relais<br>- Établir les liens entre modes opératoires vécus et SME |
| | Le personnel doit être capable d'adopter un comportement adéquat en fonction du rôle que l'entreprise lui assigne dans le SME. | Connaître et comprendre les enjeux d'une gestion environnementale pour l'entreprise et l'intérêt général | |
| | | Connaître et comprendre la démarche du SME, et situer le travail accompli et restant à faire | |
| **ENTREPRISE B**<br>*Tout le personnel*<br>*500 personnes par groupes de 8*<br>- Sensibiliser à l'environnement<br>- Présenter la politique environnementale, les procédures, les relais environnement<br>- Former au tri des déchets, plans d'urgence<br>- Sensibiliser au besoin d'information de la hiérarchie | Le personnel doit être capable de communiquer. | Identifier son rôle dans cette démarche | **ENTREPRISE B**<br>- Avoir conscience de l'importance de la protection de l'environnement, et faire le lien avec la démarche du SME<br>- S'impliquer et modifier ses perceptions et comportements en travaillant sur les modes opératoires en relation avec les objectifs formalisés dans la politique environnementale<br>- Faire émerger les compétences et connaissances requises pour améliorer le tri des déchets et l'application de la procédure d'urgence<br>- Faire émerger les éléments pour améliorer la communication |
| | Le personnel doit prendre ses responsabilités. | Acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour assumer ce rôle | |
| | Le personnel doit s'impliquer au quotidien. | Prendre conscience des conséquences de ses propres comportements | |
| **ENTREPRISE C**<br>*Relais environnement*<br>*22 personnes par groupes de 11*<br>- Présenter la démarche de SME et la situation actuelle de l'entreprise<br>- Sensibiliser et former au rôle de relais<br>- Motiver et former les opérateurs<br>- Rédiger les procédures<br>- Communiquer<br>- Vaincre les résistances au changement<br>- S'appuyer sur la démarche Qualité existante<br>- Responsabiliser en matière de tri, de communication, de participation | Attentes spécifiques, fonction des problèmes concrets rencontrés par le commanditaire dans sa démarche | Remettre en cause ses représentations de l'environnement, de l'entreprise et de son rôle dans l'entreprise en les confrontant à celles des autres acteurs | **ENTREPRISE C**<br>- Sensibiliser à l'importance de minimisation des impacts environnementaux de l'entreprise que vise le SME<br>- Situer les différentes phases et procédures du SME, le travail accompli et restant à faire<br>- Impliquer et modifier les perceptions et comportements en faisant émerger et se confronter les représentations des acteurs<br>- Construire les compétences et connaissances requises pour assurer le rôle de relais<br>- Identifier les éléments importants du rôle de relais en termes de communication, de formation et de motivation du personnel ouvrier |
| | | Identifier et mettre en œuvre les éléments qui sont nécessaires pour modifier ses propres comportements | |

**Notes biographiques**

**Marie-Claire Domasik-Bilocq** est licenciée en Psychologie et agrégée de l'enseignement supérieur non universitaire en Psychologie. Elle est titulaire d'un DES en Technologie de l'éducation et de la formation. Elle est actuellement chercheure au GREFE. Son expérience professionnelle se situe principalement en psychopédagogie pour adultes tant en Belgique que dans divers pays en développement.

**Nathalie Semal** est ingénieure chimiste et des industries agricoles et titulaire d'un DES en Sciences de l'Environnement. Membre du Grefe, elle anime des formations en environnement en entreprise. Elle prépare actuellement une thèse en Sciences de l'environnement à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise, portant sur le développement des compétences environnementales des entreprises.

**Marianne von Frenckell** est docteure en Sciences Zoologiques. Elle assure les fonctions de directrice académique de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise. Elle coordonne les formations de troisième cycle en environnement. Elle est, en outre, conceptrice et coordinatrice de formations en environnement pour entreprises. Elle effectue également des évaluations de formations dans les pays du sud.

**Références**


Abric, J-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. *In* C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne: Delachaux et Niestle.

Aubert, N., Gruere, J-P., Jabes, J., Laroche, H. et Michel, S. (1996). *Management, aspects humains et organisationnels. Quatrième édition.* Paris: Presses Universitaires de France.

Boutard, A. (2001). L'intervenant en éducation relative à l'environnement, un partenaire à privilégier. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 3.*

Charreire, S. (1995). *L'apprentissage organisationnel : proposition d'un modèle. Le cas d'une innovation manageriale.* Thèse de doctorat. Paris: Université Paris-Dauphine.

Clary, M. (2000). L'évaluation comme vecteur pour la formation en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 2,* 49-73.

Coureur, S. (2000). *Analyse coûts-bénéfices de l'instauration d'un système de management environnemental dans une entreprise. Construction d'un guide-line. Rapport intermédiaire.* Wavre: Cellule des Conseillers en Environnement de l'Union Wallonne des Entreprises.

Croizer, C. et Goffin, L. (1998-1999). Les relations entre éducation et formation en environnement : un champ de recherche. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 141-148.

De Backer, P. (1999). *L'impact économique et l'efficacité environnementale de la certification ISO 14001/EMAS des entreprises industrielles.* Angers: Service économie, ADEME.

De Ketele, J.-M. et Rogiers, X. (1996). *Méthodes du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Troisième édition.* Bruxelles: De Boeck Université.

De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1996). *Guide du formateur. Deuxième édition.* Bruxelles: De Boeck Université.

De Terssac, G. et Maggi, B. (1996). Autonomie et conception. *In* G. de Terssac et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception.* Toulouse: Octares Éditions.

Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. *In* C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne: Delachaux et Niestle.





105

Garnier, C. et Sauvé, L. (1998-1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 65-78.

Gioia, D. et Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal,* 12, 433-448.

Goffin, L. (1997). *L'éducation relative à l'environnement, un défi pour le XXIe siècle.* Conférence forum international Planèt'ERE, Montréal, le 9 novembre 1997.

Goffin, L. (1993). *Comprendre et pratiquer l'environnement. Éducation à l'environnement - Catalogue guide.* Bruxelles: Médiathèque de la communauté française de Belgique.

Guittet, A. (1998). *Développer les compétences par une ingénierie de formation.* Paris: Éditions Sociales Françaises.

Hungerford, H.R. et Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 21*(3), 8-21.

Huybrechts, C. et Nizet, J. (1998). *Interventions systémiques dans les organisations. Intégration des apports de Mintzberg et de Palo Alto.* Bruxelles: De Boeck Université.

ISO. (1996a). *Standard ISO 14001 : 1996(E). Environmental management systems – Specification with guidance for use.* Genève: ISO.

ISO. (1996b). *Standard ISO 14004 : 1996(E). Environmental management systems – General guidelines on principles, systems and supporting techniques.* Genève: ISO.

Legrand, E. et Piette, S.-A. (1999). *Guide d'aide à la construction d'un outil didactique d'éducation relative à l'environnement (ErE).* Rapport réalisé pour le Ministère de la Région wallonne, Direction Générale des Ressources Naturelles et de l'Environnement. Arlon: Fondation Universitaire Luxembourgeoise.

Mayer, M. (2000). Indicateurs de qualité pour l'éducation relative à l'environnement : une stratégie évaluative possible ? *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 2,* 97-118.

Piette, S-A. et Versailles, A. (2000). *Étude et proposition d'un cadre méthodologique pour une démarche formative renforçant la performance de la mise en place et en oeuvre de SME en entreprises. Rapport final.* Convention Région wallonne – FUL. Arlon: Fondation Universitaire Luxembourgeoise.

Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre.* Paris: DUNOD.

Salomon, G. et Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education,* 23.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement. Deuxième édition.* Montréal: Guérin.

Schein, E. (1991). Plaidoyer pour une conscience renouvelée de ce qu'est la culture organisationnelle. *In* R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Pouvoirs et culture organisationnels.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Snyders, G. (1974). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris: Presses Universitaires de France.

Thiétard, R.-A. et coll. (1999). *Méthodes de recherche en management.* Paris: Dunod, coll. Gestion sup.

Unesco. (1978). *Rapport final.* Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi (URSS), 14-26 octobre 1977. Paris: Unesco.

Vandenplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse. Maturité et sagesse.* Paris: Presses Universitaires de France.

Vanasse, B. (1999). Le rôle de la culture organisationnelle dans l'apprentissage organisationnel. *Cyberchronique Tendances,* 1er mars 1999.

# Le partenariat école-musée en éducation relative à l'environnement : analyse et perspectives

**Résumé :** La plupart des musées de sciences abordent dans leurs expositions et,ou animations des thématiques environnementales et proposent aux scolaires divers programmes éducatifs. Le but de cet article est d'analyser cette offre muséale et de souligner la nécessité, pour développer un véritable contrat didactique entre les partenaires, de proposer aux enseignants et aux responsables pédagogiques de musées une formation spécifique. De plus, l'auteur s'interroge sur les potentialités des musées de sciences à développer une éducation relative à l'environnement réflexive, à travers la notion de débat au sein des expositions scientifiques.

***Cécile Fortin-Debart***
*Museum national d'Histoire naturelle, Paris*

**Abstract:** Most science museums include in their exhibitions and/or animations, environmental themes and offer different education programs to schools. This article aims to analyze this museum-related offer and underline the need for a specific training for teachers and people in charge of the animation and education department in the museums. Moreover, the author explores the potential of the science museums to develop a reflexive environmental education based on debates and discussions inside the exhibitions.

**Problématique**

Depuis les années 1990, plusieurs circulaires ministérielles françaises incitent clairement les enseignants à utiliser les musées (Girault, 1999 ; Cohen, 2000). En effet, les musées de sciences sont des partenaires privilégiés de l'école, notamment parce que le ministère de l'Éducation nationale est, comme le souligne Eidelman (1998), un Ministère bis de la Culture avec ses 156 musées placés sous sa tutelle. De nombreuses directives officielles ont ainsi peu à peu cadré les sorties extra-scolaires que constituent les visites au musée.

De plus, « la préoccupation d'améliorer les rapports entre ces structures muséales et le monde scolaire semble être partagée au plus haut niveau de responsabilité puisque récemment deux ministres de l'Éducation nationale ont commandité des rapports d'étude à ce sujet » (Girault, 1999 ; voir aussi Héritier-Augé, 1991 et Geyssant, 1999). De nombreux travaux ont ainsi éclairé les relations entre l'école et le musée. Citons Caillet (1995), Girault et Guichard (1995), Jacobi et Coppey (1996), Cohen (2000), Girault *et al.* (2000), etc.

Dans le cadre plus particulier de l'éducation relative à l'environnement (ERE), de nombreuses directives officielles incitent l'école à se tourner vers les musées. Parallèlement, le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale du 11 mars 1993, invite les musées à développer l'accueil des classes dans un objectif d'ERE :

> les musées d'histoire naturelle ont adopté depuis plusieurs années une politique d'ouverture vers le grand public qu'il faut encourager. Les services éducatifs dont disposent un bon nombre d'entre eux pourront dans certains cas être renforcés. Ils devront privilégier l'éducation à l'environnement tant au niveau de leurs productions (plaquette, valises, expositions, etc.) que de l'accueil des élèves qui devra faire une large place à l'aide aux projets. (B.O.E.N., 11/03/1993)

Cette directive décrit plus particulièrement un programme éducatif mis en place avec la Villette (les Classes Villette Environnement) :

> la Cité des Sciences et de l'Industrie (CSI) a ouvert un îlot sur ce thème. Il devrait permettre aux élèves et aux enseignants de prendre conscience de l'équilibre dynamique qui existe entre l'homme et son environnement et de la nécessité d'une gestion réfléchie des ressources de la planète. Le séjour à la CSI constitue le temps fort d'un projet qui peut s'étaler sur toute l'année scolaire. (B.O.E.N., 11/03/1993).

Nous allons voir qu'il existe une offre muséale organisée, qui propose aux scolaires des programmes éducatifs diversifiés. Ces programmes éducatifs

sont en général réalisés en cohérence avec les programmes scolaires. De plus, dans certains musées, des enseignants détachés (c'est à dire des enseignants en poste qui intègrent quelques heures par semaine un service pédagogique de musée) participent à la création de ces programmes éducatifs.

Face à cette offre organisée, deux questions de recherche s'imposent. Une première question concerne l'adéquation sur le terrain avec les attentes des enseignants. La deuxième question, celle qui nous intéresse ici, est de définir de quelle manière cette offre peut devenir la base d'un véritable partenariat. Comment est organisée cette offre ? Comment les acteurs scolaires peuvent-ils l'utiliser ? Quels sont les présupposés pédagogiques que les enseignants doivent prendre en compte ? Quelles en sont les limites ? Quelles sont les spécificités du musée que les enseignants peuvent exploiter et dans quel but ? Quelles sont les pistes à privilégier pour un tel partenariat ?

Nous proposons donc en premier lieu d'analyser cette offre muséale en élaborant une classification des différentes médiations proposées par les musées. Compte tenu des résultats obtenus par cette première analyse, nous soulignerons la nécessité dans le cadre d'un partenariat école-musée de former les enseignants d'une part et les responsables de musées d'autre part. Dans un troisième temps, nous nous demanderons si les stratégies pédagogiques développées par les musées de sciences intègrent les nouvelles orientations éducatives récemment identifiées par différentes recherches en ERE et en sciences de l'éducation. Ce travail présente donc un décryptage de l'offre muséale, afin que l'école et le musée s'associent au mieux pour le développement de l'éducation relative à l'environnement.

## 1. Analyse de l'offre muséale

Quelle est donc la nature de l'offre muséale et des différents programmes éducatifs destinés aux enseignants dans le domaine de l'environnement ? S'il existe des travaux de référence en éducation à l'environnement (Giordan et Souchon, 1992 ; Giolitto et Clary, 1994 ; Sauvé, 1997 ; etc.) et en muséologie de l'environnement (Davallon *et al.*, 1992), l'offre réelle des musées reste peu étudiée, tout en étant riche d'expériences sur le terrain. Nous proposons dans un premier temps de rappeler une typologie de cette offre que nous avons réalisée (Fortin-Debart, 1999).

Afin de construire notre typologie de l'offre muséale, nous avions mis en place une enquête auprès des différentes institutions muséales françaises partenaires possibles en contactant les responsables de ces institutions. Nous avons analysé parmi les différentes institutions muséales définies comme telles par l'ICOM (International Council Of Museum) les écomusées (ECO), les parcs naturels régionaux (PNR), les parcs nationaux (PN), les musées d'histoire naturelle (MHN) et les centres de culture scientifique,

technique et industrielle (CCSTI). Plus précisément, nous avons retenu les institutions muséales susceptibles de proposer une médiation environnementale. Nous avons alors envoyé à ces institutions un questionnaire et une demande de documentation sur leurs activités. Parmi les institutions muséales ayant répondu, 58 institutions ont fourni des données exploitables, représentant en moyenne 44 % des institutions contactées. Notre analyse repose sur l'exploitation des réponses aux questionnaires et des descriptifs proposés par les musées (dossier pédagogique, catalogue d'exposition etc.). Nous présentons ces données entre guillemets dans l'analyse suivante.

Nous avons utilisé comme grille d'analyse la typologie proposée par Boillot-Grenon (1999) qui a l'avantage de proposer une approche catégorielle simplificatrice et théorique des différentes conceptions et stratégies éducatives qui existent dans le domaine de l'ERE. Nous rappelons ici brièvement cette typologie, basée sur les différentes représentations de l'environnement. La représentation objective et biocentrique est axée sur la nature au sens large. La représentation technocentrique, sécuritaire et récursive s'appuie à l'origine sur la nécessité actuelle d'intervenir sur des systèmes artificiels qui sont à la fois naturels et sociaux. À l'usage, cette représentation s'est centrée sur les problèmes, les dysfonctionnements, les risques. Enfin, la représentation subjective et anthropocentrique est centrée sur le sujet humain et sa relation avec le milieu qui l'entoure : aménagement, usage, relations symboliques etc.

En reprenant cette classification, nous rappelons donc notre propre typologie qui met en évidence d'une part les représentations dans lesquelles s'inscrivent les musées, et d'autre part, les différents types de programmes éducatifs qui en découlent. De cette première analyse, nous dégagerons des éléments essentiels à prendre en compte pour construire un véritable partenariat.

- **L'approche biocentrique**

Un premier groupe d'institutions muséales (principalement des musées d'histoire naturelle et des parcs nationaux) s'inscrit dans l'approche biocentrique et écocentrique en abordant des thèmes relatifs aux êtres vivants (animaux et végétaux) et leurs milieux :

- MHN 10 : *Nous abordons la richesse des milieux, la diversité des êtres vivants, les difficultés qu'ils rencontrent suite aux actions humaines.*

En abordant le thème de la richesse floristique et faunistique des milieux, ces musées s'orientent vers la notion de biodiversité, traitée souvent par le biais de l'écologie scientifique comme le prouve l'utilisation des termes suivants qui y font référence : *milieux, équilibre, relation sol-végétation, fonctionnement du milieu naturel.* De plus, les activités destinées aux scolaires font souvent appel à des disciplines de sciences naturelles telles que l'anatomie comparée ou la systématique. L'approche est donc fortement disciplinaire, centrée sur des approches naturalistes.

L'étude du patrimoine naturel s'applique en général à un niveau local : ces institutions muséales présentent ainsi la biodiversité spécifique de la région dans laquelle elles sont implantées. Les objectifs recherchés sont alors de connaître cet environnement local pour le respecter et le protéger. Dans cette perspective, le public scolaire apparaît comme l'un des publics privilégiés : *initier les adultes de demain à la connaissance et à la protection de leur milieu naturel et culturel est une des priorités du parc. Depuis 1982, le parc poursuit un programme d'actions pédagogiques de sensibilisation au milieu naturel en associant les personnels du parc et les enseignants* (PN6).

Pour atteindre ces objectifs, les musées d'histoire naturelle présentent des collections naturalisées et offrent aux groupes scolaires la possibilité de visites libres (gérées par l'enseignant) ou de visites guidées avec un animateur. Les musées proposent également aux groupes scolaires des activités pédagogiques autour de ces collections : ateliers de découvertes, spectacles, animations, etc. Certains musées offrent plus qu'une simple consommation de leurs produits éducatifs et mettent en place un véritable partenariat avec des classes locales. Par exemple, lors de l'exposition « Le loup et l'homme » au MHN 9, certains enseignants ont basé leur préparation sur des dossiers pédagogiques, sur des pré-visites et des contacts établis avec les animateurs. Après la visite, plusieurs projets ont été organisés : travaux pluridisciplinaires, restitution de l'animation ou réalisation de livrets destinés aux autres classes de l'école, etc.

Quant aux parcs nationaux, leurs animations pédagogiques consistent le plus souvent en une découverte du patrimoine naturel, considéré comme une collection vivante. Il s'agit comme l'explique le PN 2 d'une *expérience sensible au sein de la nature* comme par exemple la découverte du milieu montagnard avec des gardes moniteurs dans le cadre d'un travail pédagogique sur le parc. Comme pour les muséums, l'exploitation par des scolaires des offres pédagogiques du parc peut devenir sous l'impulsion de certains enseignants et responsables pédagogiques de véritables partenariats.

L'analyse ainsi faite de ce premier groupe d'institutions muséales met en évidence une médiation axée sur le thème de la biodiversité, qui prend en compte la relation de l'élève avec la nature, dans une perspective locale et une approche scientifique. Sur cette base commune, la médiation dans un parc naturel est bien entendu très différente de celle proposée par un musée d'histoire naturelle : l'immersion dans un milieu naturel et l'observation de collections naturalisées aboutit à des apprentissages différents et surtout à des visions différentes de la nature. Cela suppose comme nous le verrons plus loin que les enseignants aient une certaine connaissance de ces présupposés pédagogiques.

- **L'approche technocentrique**

Le deuxième type de médiation existe essentiellement dans les institutions muséales qui abordent l'environnement par le biais de relations réciproques

entre l'homme et son milieu, et le plus souvent à travers certains problèmes environnementaux. Il s'agit en majorité des Centres de Culture Scientifique, Technique et Industrielle (CCSTI) même si quelques musées d'histoire naturelle y figurent. En général, ce sont des ensembles de problèmes environnementaux qui y sont exposés. Dans le CCSTI 6 : *l'exposition s'articule autour de quatre thèmes : l'énergie, l'air, les déchets et le bruit, à travers l'évocation des problèmes planétaires et la recherche des solutions à venir.* La dimension de l'environnement est alors globale, à travers les thèmes récurrents de l'eau, des déchets ou encore du climat.

L'environnement étant traité sous forme de problèmes, ces institutions muséales invitent les élèves à participer à leur résolution en adoptant des comportements responsables. Le plus souvent cela correspond à participer au recyclage des déchets : *cette exposition vise à responsabiliser chacun face aux déchets produits quotidiennement et insiste sur la nécessité du recyclage* (CCSTI 7) ou à devenir des consommateurs responsables comme l'indique l'objectif du MHN 5 : *éduquer le citoyen à travers sa consommation d'eau quotidienne.*

En terme de partenariat, au-delà de la simple visite guidée, c'est principalement à travers la pédagogie de projet que les musées cherchent à développer la participation et la responsabilisation des élèves, notamment par le biais des PAE (Projet d'Action Éducative [1]). À titre d'illustration, le CCSTI 6 propose un exemple abouti de partenariat école-musée avec la production de plusieurs PAE lors de la présentation de l'exposition « Planète précieuse » : les PAE « Énergie solaire », PAE « La jette société », PAE « Énergie », etc. reprennent ainsi des thèmes de l'exposition. La réussite de cette opération vient notamment de la mise à disposition des enseignants de nombreux moyens : tout d'abord l'Académie était un des partenaires permanents de l'itinérance régionale et a diffusé l'information en milieu scolaire. De plus, le CCSTI organisait des pré-visites permettant aux enseignants de cerner les thèmes traités et la manière dont ils pourront les exploiter avec leurs élèves ainsi que de préparer la visite afin qu'elle soit plus profitable. Un dossier enseignant a permis également d'approfondir en classe les thèmes de l'exposition après la visite. Enfin, ce CCSTI a organisé deux concours pour les scolaires sous forme de questionnaire afin de vérifier et d'approfondir les acquis. Cet exemple montre que l'organisation d'une pédagogie de projet dans le cadre d'un partenariat école-musée est un dispositif lourd à mettre en place, qui nécessite du temps et de l'organisation, mais susceptible de viser des vrais changements de comportements sur du long terme. Abordons à présent le troisième type de médiation proposé par les musées de sciences.

- **L'approche anthropocentrique**

Certaines institutions muséales définissent l'environnement par rapport à l'Homme et aux systèmes sociaux, et s'inscrivent donc dans une vision

anthropocentrique (Boillot-Grenon, 1999). Cette manière d'aborder l'environnement est propre aux écomusées et aux parcs naturels régionaux. Les écomusées présentent cet environnement sociétal à travers l'évocation d'activités humaines caractéristiques d'un territoire ou d'une communauté : *nous considérons l'environnement au sens le plus large possible : il s'agit pour nous de présenter l'essentiel des activités humaines passées ou présentes dans les domaines sociaux, historiques, géographiques, politiques, etc.* (ECO 8). De même, les parcs régionaux abordent l'environnement humain qui est propre au territoire du parc : *nos expositions traitent de la fragilité et de la richesse de l'environnement de l'homme dans le parc : écosystèmes, paysages, architecture, savoir-faire, culture locale* (PNR 6). Le musée devient ici un acteur local car il invite les habitants à participer à la gestion du parc (notamment avec les mesures agri-environnementales destinées aux agriculteurs qui s'inscrivent dans la démarche d'entretien des paysages par exemple).

L'environnement est traité de manière fortement locale, cherchant à faire jaillir chez les élèves un sentiment d'identité et d'appartenance à un environnement spécifique, ayant sa propre histoire : par exemple, l'écomusée 8 souhaite *faire découvrir ou redécouvrir l'identité d'un territoire à travers son histoire, son paysage, son architecture, sa culture passée et présente.* Il s'agit de créer un sentiment *d'appropriation du territoire* (ECO 16). L'objectif est donc de valoriser ce patrimoine varié, à la fois naturel et culturel.

Les enfants vivant sur le territoire du parc constituent donc un des publics privilégiés en tant que futurs acteurs de ce territoire : *le public scolaire, et d'abord celui qui fréquente les écoles situées dans le territoire du parc, est évidemment prioritaire à nos yeux : c'est en effet aux enfants d'aujourd'hui que reviendra demain la responsabilité de gérer et de valoriser le patrimoine que nous aurons à leur transmettre* (PNR 4).

Dans cette perspective, les activités pédagogiques proposées sont la plupart du temps effectuées sur le terrain et en liaison avec des classes locales. Par exemple, l'ECO 6 organise pour les classes du canton une initiation à la notion de patrimoine, et une découverte *in situ* avec le responsable pédagogique de l'écomusée. De plus, la lecture de paysage est une activité souvent proposée aux scolaires. Dans la perspective d'un partenariat plus abouti, la plupart de ces institutions muséales (plus de la moitié) proposent également des classes découvertes, classes patrimoine ou encore classes environnement. De plus quelques parcs naturels régionaux organisent des séjours par l'intermédiaire de CPIE (Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement) présents dans le parc. À titre d'illustration, un CPIE en partenariat avec un Parc naturel régional, organise des classes découvertes sur le thème « Eau et énergie », à travers une approche locale du territoire. Les objectifs et les modalités du séjour sont organisés selon les programmes scolaires, modulables selon les objectifs pédagogiques et les attentes des

enseignants. Une préparation en classe par les enseignants précédent la classe-découverte, suivie dans certains cas par différents projets de restitution destinées aux autres classes ou aux parents.

Cette typologie met donc en évidence l'existence de trois dynamiques différentes dans la médiation environnementale proposée par les institutions muséales : une dynamique de préservation de la biodiversité, une dynamique de responsabilisation face à certains problèmes environnementaux et enfin une dynamique de valorisation d'un territoire. Cette diversité est une richesse, elle permet de répondre à la diversité des situations pédagogiques mises en place par les enseignants. Encore faut-il qu'il y ait, comme nous l'avons vu à travers quelques exemples, une base de concertation entre les enseignants et le musée afin de dégager des approches et des objectifs communs. Nous allons voir que le partenariat peut aller encore plus loin, au-delà de la rencontre d'un enseignant avec un musée, pour viser un véritable échange entre les deux institutions, muséales et scolaires.

## 2. Le partenariat à la recherche d'un contrat didactique

Le partenariat école-musée implique, en amont de l'exploitation du musée par l'école, une réelle connaissance de chacun des partenaires. Cette connaissance nous semble en effet indispensable pour que le contrat didactique entre l'école et le musée soit clarifié et permette la définition de stratégies pédagogiques possibles. Les acteurs scolaires doivent par exemple avoir conscience de l'existence d'une diversité de partenariats possibles selon les institutions muséales, diversité mise en évidence précédemment avec la typologie. Chaque type de médiation repose en effet sur des présupposés pédagogiques spécifiques que l'enseignant a besoin de connaître. Les acteurs muséaux ont également tout intérêt à connaître et prendre en compte, d'une part les attentes institutionnelles de l'école et les attentes plus pragmatiques des enseignants, et d'autre part, les différents enjeux, objectifs et stratégies clarifiés par les différentes recherches menées dans le champ de l'ERE. Ces deux nécessités reposent donc sur la formation des acteurs muséaux et scolaires, comme nous allons le préciser à présent.

### • Pour une formation des enseignants sur les présupposés pédagogiques de la médiation environnementale par les musées

Au préalable, l'enseignant doit être capable, notamment avec l'aide de la typologie proposée précédemment, de choisir le type d'institution muséale qui soit cohérent avec son projet : un thème lié à la protection d'une espèce animale implique logiquement un partenariat avec un musée d'histoire naturelle ou un parc national. De plus, la connaissance de cette offre permet aux enseignants de gérer les aspects disciplinaires. Par exemple, les enseignants doivent prendre en compte que certains musées s'inscrivent dans

une approche disciplinaire spécifique (les musées d'histoire naturelle) ou au contraire dans une approche interdisciplinaire de l'environnement, basée sur une contextualisation sociale, historique, et politique de l'environnement. Plus concrètement, nous allons voir en reprenant deux exemples de médiation muséale qu'ils reposent de manière très précise sur des présupposés pédagogiques spécifiques (Girault, 1992).

Le musée d'histoire naturelle appuie son discours de préservation du vivant sur des collections d'animaux naturalisés. L'approche est essentiellement basée sur l'observation de spécimens, parfois recontextualisés dans une trame narrative (Girault et Guichard, 2000). L'exposition présente ainsi une certaine vision de la nature, et non la nature elle-même. Par exemple, dans un diorama (c'est à dire la présentation de spécimens dans une reconstitution de leur milieu), ce n'est pas la nature qui est représentée, mais le concept de milieu. Si l'enseignant l'ignore en exploitant un diorama, il va alors rentrer dans une approche simpliste de la nature. Est-ce que l'élève appréhendera alors toute la complexité de l'écosystème ou bien ne verra t-il pas qu'une représentation esthétique d'un morceau de nature ? En effet, un diorama, aussi pédagogique soit-il pour intégrer la notion de milieu peut cependant difficilement faire apparaître tous les phénomènes dynamiques. Finalement :

> n'y a-t-il pas un risque que le musée ne produise chez le visiteur un certain constat d'ignorance - ce qui en soi n'est pas une mauvaise chose, sauf à le rabattre sur ce qui est le plus apparent parce que visible et sensible (la présentation des « choses de la nature ») et à le convier au bout du compte à une simple pratique de consommation d'une image de la nature ? (Davallon *et al.*, 1992)

Toujours en ce qui concerne les museums d'histoire naturelle, il serait intéressant d'envisager une formation des enseignants sur l'histoire des collections, afin qu'ils puissent réagir face aux questionnements des élèves. En effet, la présentation de collections naturalisées ne va t-elle pas inciter les élèves à effectuer des prélèvements dans la nature ? Comment expliquer à un élève que ce peut être en effet nuisible de collecter des objets de la nature quand c'était finalement la démarche première des musées d'histoire naturelle ? Comment réagir face aux enfants qui s'indignent devant ces animaux tués à une certaine époque pour compléter les collections ? Comment finalement aborder la notion de vivant avec des animaux morts ? Ce n'est qu'à travers une formation sur l'histoire des collections que des réponses peuvent être apportées à ce genre de questions (Cohen, 2000).

Dans un autre type de médiation, certains présupposés sont à prendre en compte pour éviter la construction d'une image défavorable des questions environnementales. Ainsi, pour les CCSTI, nous avons vu dans la typologie que la médiation était essentiellement basée sur la présentation de problèmes

environnementaux. Il est important pour les enseignants de connaître cette approche, notamment parce qu'elle peut s'avérer délicate avec des enfants particulièrement jeunes. En effet :

> la nécessité d'identifier des problèmes qui peuvent être définis et résolus par les enfants n'est pas facile considérant la complexité de nombreux enjeux environnementaux.(...) Des problèmes non résolus peuvent être source d'effroi. Finalement, je crois que la plupart sinon tous les problèmes du monde naturel ne devraient pas être transférés aux écoles dans l'espoir que les enfants les résolvent maintenant ou plus tard lorsqu'ils seront adultes. Peut-être devrions-nous prendre nos responsabilités comme adultes et le faire nous-mêmes. (Berryman, 1997, p. 5)

Le regard catastrophiste porté sur certains problèmes est susceptible alors de construire des sentiments de peur, mêlés à des sentiments d'impuissance peu favorables à une compréhension raisonnée des questions environnementales :

> lorsque la problématique environnementale entre à l'école avec cette image catastrophiste, il devient difficile de faire appel aux possibilités de solution, de montrer que des systèmes bien gérés, en fonction de leurs propres dynamiques, peuvent connaître une évolution positive et constituer un modèle au niveau éducatif. (Torres Carrasco, 1998-1999)

Il apparaît ainsi nécessaire que l'enseignant ait conscience des limites d'une telle approche.

Il est donc important pour les enseignants d'être formé à un moment donné sur l'offre muséale. Dans quelle vision de l'environnement s'inscrit-elle ? Dans quelle approche disciplinaire ? Quels sont les objectifs ? Cet ensemble de présupposés pédagogiques ne sont pas forcément acquis pour la plupart des enseignants. Mais, en allant plus loin, nous pouvons nous demander si des enseignants qui n'ont jamais eu d'enseignement en ERE ont conscience de la diversité des visions, objectifs et approches qui caractérisent l'ERE en général. Ainsi, une formation des enseignants sur la diversité de l'offre muséale pourrait permettre de développer deux objectifs : le premier concernant la connaissance de l'offre muséale pour une exploitation des musées, le deuxième, et certainement le plus porteur, consistant en une prise de conscience de la diversité des approches en ERE mise en évidence à travers la diversité de l'offre muséale.

Dans cette perspective, un partenariat avec les IUFM (formation initiale et continue des enseignants) pourrait être envisagé. De plus, certains musées, qui ont développé des recherches sur la muséologie de l'environnement, pourraient proposer des sessions de formation continue destinées aux enseignants sur les questions environnementales. En effet, vu l'ampleur de la

tâche éducative des enseignants, et vu la nécessité d'une formation sans cesse renouvelée face à une science qui progresse à grand pas et pénètre de plus en plus la société, l'ensemble de la communauté éducative dont font partie les musées se doit de contribuer aux processus de formation continue. Nous allons voir à présent que l'élaboration d'un contrat didactique entre le système scolaire et les musées passent également par une formation des acteurs muséaux.

- **Pour une formation des acteurs muséaux en ERE**

Tout d'abord, nous pensons qu'il est important pour les musées de connaître les attentes institutionnelles de l'école. Il est par exemple indispensable de connaître les thèmes et les objectifs relatifs à l'ERE exigés par les programmes scolaires, afin de proposer une offre appropriée. En effet, lors d'une enquête, 79,3 % des enseignants interrogés souhaitaient des expositions et des activités en rapport direct ou complémentaires avec le programme scolaire (Quagliozzi et Cohen, 2000). Les musées devraient dès lors connaître l'ensemble des programmes scolaires, ainsi que leur évolution.

Dans un deuxième temps, nous pensons qu'il serait souhaitable de savoir ce qu'attendent de manière très pragmatique les enseignants lorsqu'ils emmènent leurs élèves au musée. Par exemple, dans le domaine de l'ERE pour lequel peu d'enseignants sont formés, que viennent-ils chercher au musée : Du contenu ? Une pédagogie ? Des enquêtes préalables destinées aux enseignants en formation ou en activité pourraient par exemple compléter des enquêtes sommatives plus habituelles, qui évaluent la satisfaction des enseignants ayant organisé une visite dans une perspective d'ERE.

Enfin, nous pensons que les personnels de musée ont chacun des cursus universitaires différents, et nombreux sont ceux qui n'ont jamais été formés à l'ERE. Des séminaires de travail pourraient être ainsi organisés : ils regrouperaient les personnels des services pédagogiques, mais aussi ceux qui conçoivent les expositions, pour une formation par des chercheurs en ERE. À titre d'illustration, nous pouvons citer deux exemples de séminaires : l'un organisé au Muséum national d'Histoire naturelle de Paris offrait aux personnels du service d'action pédagogique et culturelle une après-midi de formation à l'ERE. L'autre dépasse notre cadre d'études du partenariat école-musée en France car il a eu lieu au Québec, à l'Insectarium de Montréal (mai 2001) mais fut l'occasion d'une expérience enrichissante : des responsables de musées montréalais (Biodôme, Insectarium, Planétarium, Biosphère) ont rencontré pour une journée d'échanges des chercheurs et des étudiants issus des domaines de l'ERE et du partenariat école-musée. Cette journée de travail fut également l'occasion d'un échange entre expériences québécoises et françaises.

Ce genre d'initiatives nous paraît intéressant pour que les acteurs muséaux prennent conscience des caractéristiques de l'ERE. En effet, la connaissance d'un certain nombre de points en ERE peut permettre aux expositions ou animations d'aborder au mieux les questions environnementales. Par exemple, il peut être important pour des musées de sciences de prendre conscience de la nécessité de resituer une question environnementale dans son contexte politique, économique et social, et ce afin que la science n'apparaisse comme la seule solution, alors que ces problèmes soulèvent « pourtant bien des questions sur les plans politiques, sociaux et éthiques, enjeux qui ne relèvent donc pas uniquement de l'expertise scientifique » (Bader, 1998-1999).

De plus, nous pensons qu'il est important que les musées, lorsqu'ils abordent une question environnementale, trouvent un équilibre entre responsabilité individuelle et responsabilité collective. En effet dans certaines expositions, « c'est souvent le comportement individuel qui est visé, plus que les conditions sociales, économiques ou politiques, réduisant d'autant le risque de controverses » (Davallon *et al.*, 1992). Par exemple, de nombreuses expositions commencent avec l'évocation de problèmes environnementaux globaux : la pollution atmosphérique, les déchets industriels et radioactifs, etc. pour finir en général sur un objectif de participation au tri sélectif et au recyclage. L'équilibre entre individuel et collectif n'est pas respecté et peut aboutir à un sentiment de découragement chez l'apprenant à qui on présente rarement d'autres alternatives plus collectives et globales.

Une formation appropriée sur les questions environnementales, et les rapports individus / société dans ces problématiques apparaît ainsi nécessaire. De même, il serait intéressant selon nous de former les acteurs muséaux sur certaines dérives couramment rencontrées. Par exemple, nous avons vu dans la typologie que les écomusées avaient tendance à présenter souvent le territoire tel qu'il était dans le passé. Si une perspective historique est toujours intéressante pour comprendre l'aménagement d'un territoire, certains écomusées proposent parfois une image trop idyllique de ce passé, empreint d'une certaine nostalgie. Or si les questions environnementales nécessitent souvent de regarder en arrière, elles souffrent également de ces images idylliques du passé, associées à des images négatives du progrès.

Autant que les enseignants, les acteurs muséaux ont besoin selon nous d'une formation à l'ERE. Il serait aussi intéressant que les trois univers de l'école, des musées et de la recherche en ERE se rencontrent davantage pour des échanges. Comme nous l'avons déjà évoqué, est-ce qu'une double formation ne pourrait être envisagée : Une formation par et pour le musée ? Une formation sur les questions environnementales par le musée qui déboucherait naturellement sur une formation à l'exploitation du musée. Nous allons voir que l'exploitation de musée peut également orienter cette formation vers une nouvelle approche éducative des questions environnementales.

## 3. Une nouvelle approche éducative de l'ERE dans les musées de sciences

Des recherches récentes en ERE (présentées notamment dans le volume 1 de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*) ont montré la nécessité d'orienter l'ERE vers la réflexivité, basée sur « des capacités de réflexion permettant de clarifier les valeurs sous-jacentes à tout choix de stratégie environnementale » (Croizer et Goffin, 1998-1999).

Cette perspective nous semble être une voie de recherche indispensable pour répondre aux nouveaux enjeux de l'ERE, qui se doit de dépasser le stade de la sensibilisation pour inviter chaque personne à rentrer dans un processus réflexif de compréhension des réalités environnementales, en vue d'un agir collectif et individuel responsable. Si l'on se réfère aux différentes stratégies et modèles proposés en ERE (Sauvé, 1997), il apparaît que l'approche réflexive et critique, l'analyse et la clarification des valeurs, des représentations reposent essentiellement sur le débat et la discussion. Dans cette perspective se pose alors la question suivante : le musée peut-il être un lieu de débat et donc un partenaire pour une ERE réflexive ?

Dans la revue de la bibliographie relative à la muséologie, plusieurs études montrent comment le musée peut être potentiellement un lieu de débat et de discussion. Par exemple, de nombreux travaux issus de recherches appliquées aux évaluations d'expositions ont mis en évidence que la plupart des visites au musée se font en groupe, et qu'il existe à l'intérieur des groupes des interactions sociales, des phénomènes relationnels qui constituent une forme d'« apprentissage mutuel » (Cordier, 1994). Ces évaluations ont montré que la conversation est éventuellement, et selon les circonstances, au cœur de cet apprentissage. Elle n'est pas obligatoirement présente, mais elle est possible :

> Hensel s'est aperçue qu'au musée les conversations commencent et s'interrompent sans arrêt, et qu'au sein du groupe elles permettent d'attirer l'attention des autres en direction de l'objet. Les conversations qui se déroulent face à un élément de l'exposition participent d'une conversation plus globale qui se poursuit tout au long de la visite. (Dierking, 1995)

Le groupe peut donc mettre en discussion ce qui lui est donné à voir, à travers des commentaires, des recours à ses propres expériences, etc. Nous pensons ainsi qu'il serait intéressant d'exploiter cette capacité qu'a le musée à favoriser les interactions et les discussions entre les élèves pour développer un partenariat centré sur le débat pour une approche réflexive. En effet, contrairement à ce qui se déroule au cours d'un apprentissage collectif formel (en classe par exemple), ici le groupe « jouit d'une grande liberté pour mettre à distance et en question ce qui lui est présenté jusqu'à aboutir à des interprétations différentes, très personnelles du sujet » (Rasse, 1997).

Pourtant, ces discussions doivent être organisées car elles peuvent porter sur le sujet de l'exposition, comme elle peut ne jamais y faire référence. Dierking (1995) estime en effet que « l'échange d'informations entre visiteurs a un rapport plus ou moins direct avec le contenu des éléments d'exposition » : par exemple, pour les enfants, la conversation porte souvent sur le fonctionnement d'un interactif.

Dans ces conditions de visite organisée et fondée sur l'apprentissage mutuel entre les élèves, l'exposition peut être alors considérée « non pas comme une fin en soi mais bien comme un support de l'activité humaine : la discussion, le dialogue, le débat » (Bradburne, 1998). Notons que d'autres travaux ont également mis en évidence que le musée peut être un lieu de débats. Par exemple, Rasse (1997) a montré, en utilisant le concept d'espace public formulé par Habermas (1962), que le musée peut être un lieu de discussion critique dans lequel le public peut mettre à distance le discours scientifique et se forger une opinion. En effet, en réalisant une relecture des travaux d'Habermas (1962 et 1992) et de Rasse (1997) montre qu'au XX$^{ème}$ siècle, les musées de sciences tendent à devenir des espaces publics partiels, à l'instar des salons, des cafés, des relations épistolaires, qui au XVII$^{ème}$ et XVIII$^{ème}$ siècle formaient un espace public, un espace de conversation libre et de discussion critique.

Ces récents travaux soulignent donc l'émergence d'une certaine forme de muséologie, « une muséologie ouverte, favorisant la prise de parole, la présence d'agoras, les moyens de se parler et de partager des expériences de découverte » (Arpin, 1997). Plus concrètement, une analyse menée dans le cadre de notre recherche doctorale a mis en évidence plusieurs manières d'organiser le débat entre visiteurs au sein même de l'exposition. Certaines activités culturelles, en accompagnement de l'exposition, invitent également des publics différents à débattre de questions scientifiques et sociales.

C'est à partir de ces différents constats que nous postulons que le musée pourrait être un lieu de débats pour des questions environnementales et qu'il offre donc la possibilité aux enseignants de s'orienter vers de nouvelles approches éducatives en ERE. Les objectifs sont multiples. D'abord, comme nous l'avons vu, il s'agit de répondre aux nouveaux enjeux de l'ERE souhaitée de plus en plus réflexive. Il s'agit également de répondre à une certaine demande des enseignants qui face aux débats et aux controverses, « se plaignent de l'absence de ressource et de leur manque de formation » (Delalande-Simonneaux, 2000).

Enfin, cette exploitation de la capacité qu'ont certains musées d'inviter au débat répond à une volonté institutionnelle d'intégrer le débat à l'école. Par exemple, en Éducation Civique, le débat permet de répondre à divers objectifs : « les débats qui concernent la gestion des déchets radioactifs et la recherche biologique et médicale permettent de comprendre l'enjeu démo-

cratique que représente l'information des citoyens et la prise de conscience de leurs responsabilités » (programme d'éducation civique, 3ème, Éducation nationale, 1999). De même, pour l'ensemble des disciplines, il est conseillé aux enseignants de contextualiser leur enseignement dans une approche sociale du savoir, qui passe souvent par les controverses, les débats. Ainsi, dans une approche disciplinaire, il s'agirait de privilégier une démarche épistémologique qui rapproche la connaissance « de ses racines idéologiques ou métaphysiques, de son histoire, de ses controverses, du champ de force dans lequel elle est engendrée, vérifiée, affirmée ou combattue, des valeurs et intérêts qu'elle affaiblit ou renforce dans la société » (Perrenoud, 1998).

Ainsi, que ce soit dans le cadre d'une discipline nouvelle (l'éducation civique) ou dans le cadre disciplinaire d'un rapport épistémologique au savoir, le débat apparaît aujourd'hui comme une stratégie importante dans l'enseignement scolaire: « un citoyen est celui qui peut parler, qui peut s'exprimer, qui peut aller sur le forum, et qui est capable d'exposer son point de vue. Nous pourrions exiger de l'école qu'elle forme plus les élèves à cet accès à la parole » (Meirieu, 1998).

L'exploitation d'une stratégie basée sur le débat et proposée par un musée de sciences est donc une orientation intéressante pour le partenariat école-musée. Entre autres, le musée pourrait être envisagé comme un lieu de formation des enseignants aux débats et controverses scientifiques. De plus, les classes pourraient exploiter le musée dans cette perspective de débat : la visite peut soit susciter l'intérêt ou le questionnement avant un débat en classe, soit être l'occasion d'un débat au sein du musée. Même si l'enseignant souhaite organiser un débat dans la classe, le rôle d'un médiateur (muséal ou autres) est important. En effet, la présence d'une personne autre que le professeur brise le rapport professeur-élèves qui pourrait dénaturer le débat. En effet, les élèves essaient de formuler des opinions qui satisferont leur enseignant : « ils sont influencés par le rapport institutionnel établi avec l'enseignant. Ils cherchent plus ou moins consciemment à percer les opinions des enseignants et ont tendance à moins exprimer leur argumentation s'ils se sentent en désaccord avec l'enseignant » (Delalande-Simonneaux, 2000). Cependant l'enseignant peut être présent car il est intéressant pour lui « de voir les élèves sous un angle différent où la personnalité transparaît » (Delalande-Simonneaux, 2000).

Malgré ces potentialités mises en évidence, le débat au sein du musée rencontre de nombreux obstacles et certaines limites. Par exemple, il est évident que d'autres lieux (les cafés-sciences, cafés-citoyens dans des cafés en ville) offrent une convivialité plus propice aux débats que le musée, « lieu sacré du savoir ». Soulignons également les initiatives du café-sciences de Lyon qui organise dans les lycées des débats, autour de cafés, en dehors des heures de

classes. Nous avons également mis en évidence une autre difficulté à travers l'exemple du Muséum national d'Histoire naturelle de Paris qui donne *rarement accès à une information plurielle*. En effet, dans les expositions, « les diverses théories scientifiques, les conflits de représentations qui sont en jeu » sont rarement formulés (Girault et Fortin-Debart, 2002). En fait, aux difficultés de muséographier le débat, s'ajoutent des réticences institutionnelles, par exemple avec la peur de voir l'institution muséale « se transformer en un lieu de communication militante » (Girault et Fortin-Debart, 2002). Dans le cadre d'un partenariat école-musée, il est donc important de prendre en compte non seulement les potentialités du musée, mais aussi ses limites, afin d'ouvrir le questionnement et les perspectives. Des recherches plus approfondies devraient permettre de préciser cette nouvelle voie de la médiation muséale, qui invite les élèves et les enseignants dans une nouvelle approche des questions environnementales.

## Conclusion

La typologie proposée en première partie souligne la diversité de l'offre muséale dans le domaine de l'environnement. Chaque type de médiation repose sur des présupposés pédagogiques différents qui impliquent une formation des enseignants à l'exploitation du musée, qui pourrait être ainsi l'occasion d'une formation aux questions environnementales. Par ailleurs, il apparaît qu'une formation des personnels de musée est nécessaire afin que la médiation muséale bénéficie des apports issus du domaine de l'ERE. Dans cette perspective, le partenariat école-musée, plus qu'une simple consommation organisée, sera un véritable outil d'ERE, reposant sur des échanges d'expertise entre école, musée et ERE. Par exemple, nous avons montré les potentialités et les limites du musée pour devenir un partenaire pour une ERE réflexive. Cette étude a donc mis en évidence toute la richesse du partenaire musée, à condition que ce partenariat repose d'une part sur une formation des différents partenaires, et d'autre part sur un cadre pédagogique rigoureux, qui implique des recherches et des échanges entre les différents domaines : enseignement scolaire, médiation muséale et ERE.

**Note**

[1] Les PAE, créés en 1981, visent dans le premier et le second degré, à faire pratiquer aux élèves des activités interdisciplinaires en liaison avec la communauté éducative locale (parents, associations, collectivités locales etc.), en mettant en œuvre une démarche de projet, et en prenant appui sur les compétences spécifiques d'intervenants extérieurs.

**Note biographique**

**Cécile Fortin-Debart** prépare actuellement une thèse de doctorat en muséologie des sciences naturelles et humaines au Muséum national d'Histoire naturelle (Paris, France). Elle est membre de l'Équipe de Recherche sur la Médiation Muséale, dirigée par le professeur Yves Girault.

**Références**


Arpin, R. (1997). *Des musées pour aujourd'hui.* Québec: Éditions Multimondes, Musée de la Civilisation.

Bader, B. (1998-1999). Enseignement scientifique, technologique et éducation relative à l'environnement sans recul réflexif : une conjugaison risquée. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 187-194.

Berryman, T. (1997). *Bulletin d'information du Centre de la Montagne, n° 13.* Montréal: Centre de la Montagne.

Boillot-Grenon, F. (1999). Clarifier les représentations des partenaires de l'éducation relative à l'environnement. *Aster,* n° 29, 61-84.

Bradburne, J.M. (1998). Problématique d'une création : NewMetropolis. *In* B. Schiele et E.H. Koster (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences.* Québec et Lyon: Éditions Multimondes et Presses Universitaires de Lyon. p. 39-77.

Caillet, E. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Cohen, C. (2000). *Contribution à l'étude des relations entre l'école et le musée. Vers une formation de l'enfant visiteur.* Thèse de Doctorat, Muséum National d'Histoire Naturelle, Paris.

Cordier, J.P. (1994). *La transmission familiale au musée.* Paris: CNRS/ Université Descartes.

Croizer, C. et Goffin, L. (1998-1999). Les relations entre éducation et formation en environnement : un champ de recherche. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 141-148.

Davallon, J., Grandmont, G. et Schiele, B. (1992). *L'environnement entre au musée.* Lyon et Québec: Presses Universitaires de Lyon et Musée de la Civilisation.

Delalande-Simmoneaux, L. (2000). *Didactique et éducation biotechnologique.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen.

Dierking, L.D. (1995). Rôle de l'interaction sociale dans l'expérience muséale. *Publics et Musées,* n° 5, 19-43.

Eidelman, J. (1998). L'espace muséal scientifique et ses publics. *La lettre de l'OCIM,* n°55, 3-5.

Fortin-Debart, C. (1999). Analyse de l'offre des institutions muséales en médiation environnementale. *Aster,* n°29, 85-100.

Geyssant, J. (1999). *Rapport d'étape au ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie sur la collaboration entre les établissements d'enseignement et les institutions muséales scientifiques.* Non publié.

Giolitto, P. et Clary, M. (1994). *Éduquer à l'environnement.* Paris: Hachette.

Giordan, A. et Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement.* Nice: Z'Éditions.

Girault, Y. (1999). L'école et ses partenaires scientifiques. *Aster,* n° 29, 3-8.

Girault, Y. (1992). Mieux les connaître pour mieux préparer la visite. *Revue Spectre, 21*(5), 29-32.

Girault, Y. et Fortin-Debart, C. (2002). Le musée forum, un difficile consensus. L'exemple du Muséum national d'Histoire naturelle. *Revue Quaderni,* sous presse.

Girault, Y. et Guichard, F. (2000). Spécificité de la didactique muséale en biologie. *In* J. Eidelman et M. Van Praët (dir.), *La muséologie des sciences et ses publics.* Paris: Presses Universitaires de France. p. 63-74.

Girault, Y. et Guichard, F. (1995). Problématique et enjeux du partenariat école/musée à la Grande Galerie de l'Évolution. *Publics et Musées,* n° 7, 69-91.

Girault, Y. *et al.* (2000). *Prise en compte des intérêts des élèves dans le cadre de l'appropriation des savoirs scientifiques dans les espaces muséaux. Rapport de recherche.* Paris: Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation.

Habermas, J. (1992). L'espace public, trente ans après. *Quaderni,* n° 18.

Habermas, J. (1962). *L'espace public.* Paris: Éditions Payot.

Héritier-Augé, F. (1991). *Les musées de l'Éducation nationale. Mission d'étude et de réflexion. Rapport au Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale.* Paris: La documentation française

Jacobi, D. et Coppey, O. (1996). Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat. *Publics et Musées,* n° 7, 10-22.

Meirieu, P. (1998). Le nécessaire accès à la parole. *Cahiers pédagogiques,* supplément n°4 : L'éducation à la citoyenneté, 18.

Perrenoud, P. (1998). Le débat et la raison. *Cahiers pédagogiques,* supplément n°4 : L'éducation à la citoyenneté, 4-7.

Quagliozzi, A. et Cohen, C. (2000). Vers le partenariat école-musée : mobilisation des enseignants et expertise des élèves. *In* J. Eidelman et M. Van Praët (dir.), *La muséologie des sciences et ses publics.* Paris: Presses Universitaires de France. p. 281-289.

Rasse, P. (1997). *Les musées à la lumière de l'espace public. Des collections à la communication.* Nice: Université Sophia Antipolis, Projet d'Habilitation à la Direction de Recherches.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal: Éditions Guérin.

Torres Carrasco, M. (1998-1999). L'éducation relative à l'environnement en Colombie : un processus construit dans une perspective de recherche. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1,* 97-117.

# REGARDS

Dans les courts textes qui suivent, les auteurs portent un regard sur l'un ou l'autre des thèmes suivants liés au partenariat en ErE :

- L'ErE, un potentiel d'association
- L'école et ses partenaires
- Les acteurs économiques : les partenariats et leurs limites
- Échelles territoriales et systèmes partenariaux

125

# Identité et association en éducation relative à l'environnement

***Edgar González Gaudiano***
*Universidad Nacional Autónoma de México*

Le concept d'identité se voit attribuer différentes significations. Bien que les diverses approches de ce concept complexe aient été remises en question par plusieurs auteurs, principalement par les maîtres du doute - Nietzsche, Heidegger et Freud - et plus tard par d'autres comme Foucault, Wittgenstein, Lacan, Derrida et Laclau, pour ne mentionner que quelques-uns des plus connus, il m'apparaît important de revoir certaines de ses caractéristiques en les appliquant au domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE). Nous verrons également comment la problématique de l'identité de l'ERE et celle des acteurs du domaine est liée à son fort potentiel d'association [1] : liens avec des domaines connexes, collaborations, coopérations, réseaux, etc.

**Problématique de l'identité de l'ERE**

Lorsqu'il est question d'éducation relative à l'environnement, nous admettons volontiers qu'il s'agit d'un domaine polyphonique, aux facettes multiples. Cette polyphonie rassemble une grande quantité de voix provenant d'aires disciplinaires des plus diversifiées, qui analysent les réalités à partir des approches théorico-méthodologiques qui leurs sont propres. Le dialogue entre ces différentes voix représente l'un des principaux défis du domaine de l'ERE ; c'est d'ailleurs également le cas pour les différents champs d'intégration disciplinaire contemporains.

Mais cette polyphonie de l'ERE ne se limite certes pas au seul domaine scientifique. Je fais référence ici à la myriade de projets, de propositions et de discours impliquant diverses visions du monde, des plus poétiques au plus catastrophistes. Comme il s'agit d'un domaine en élaboration, nous nous trouvons en terrain mouvant, instable, ouvert et caractérisé par des différences marquées entre les

pays et les régions, entre les secteurs et les groupes professionnels. La diversité est donc l'une des particularités intrinsèques du domaine de l'éducation relative à l'environnement, ce qui en fait un univers hétérogène et complexe [2], sans identité unique ou permanente.

En tant que construction sociale située en contexte historique, l'éducation relative à l'environnement apparaît comme une manière de « diaspora » de discours sur l'environnement et l'éducation. Il arrive aussi fréquemment qu'elle présente différents types de discours hybrides ; certains d'entre eux intègrent à des propositions pédagogiques scolaires plus conventionnelles les perspectives institutionnelles « officielles » relatives à la problématique environnementale, alors que d'autres répondent à des approches critiques plus ou moins radicales donnant lieu à des projets alternatifs ou marginaux (pour ne mentionner que deux cas extrêmes, rarement présents à « l'état pur »).

En ce sens, on peut considérer que le domaine de l'ERE s'étend d'un « centre » (conservateur) à une « périphérie » (critique et innovante), bien que de nombreux éducateurs environnementaux n'arrivent pas à distinguer les différents discours, et encore moins leurs particularités.

Le domaine de l'éducation relative à l'environnement a généralement été dominé jusqu'ici par le discours institutionnel officiel de l'UNESCO dans le cadre du Programme international d'éducation relative à l'environnement. Ce n'est que récemment que ce « centre » s'est déplacé vers la proposition de l'éducation pour un développement durable, d'abord appuyée par le projet PED (Population, Environnement et Développement) puis par le Programme d'Éducation pour un avenir viable. En réaction, la « périphérie » s'est également reconfigurée et son identité, quoique précaire, a donné naissance à de nouvelles voix discordantes se portant à la défense d'un domaine - celui de l'éducation relative à l'environnement - qui, au cours des dernières décennies, avait pourtant réussi à obtenir son « certificat de citoyenneté » [3].

Ces différents niveaux d'identification et d'appartenance, dans lesquels s'articule la complexe structure de l'identité des éducateurs environnementaux, correspondent à de multiples codes culturels en vigueur au sein du domaine de l'ERE. C'est selon ces codes qu'a été interprété et évalué, de diverses façons, le changement de discours institutionnel de l'UNESCO, provoquant de nouveaux antagonismes et de nouvelles différences. Le domaine de l'ERE traverse actuellement une période d'instabilité si particulière qu'il s'est même délivré son propre « acte de décès » lors de la Conférence internationale de Thessalonique (1997) [4], ce qui n'a pas manqué de susciter de vives controverses. C'est ainsi que nous faisons face à de nouvelles positions ou « subjectivités » au sein de l'ERE, qui correspondent à autant de façons d'expérimenter le monde, à différentes formes d'identité et d'appartenance qui proposent une redéfinition des objectifs, des alliances, des accords et des résultats attendus.

## Un potentiel d'association

Les constats précédents sur l'identité du domaine de l'ERE nous permettent d'aborder, quoique succinctement, les différentes possibilités d'association (liens, collaborations, coopérations, réseaux, etc.). En effet, en tant que domaine polyphonique comportant de multiples facettes, l'éducation relative à l'environnement possède un grand potentiel pour l' « associationnisme ». Cette particularité n'exclut cependant pas la possibilité de conflits entre les parties, puisqu'il est question d'un domaine plus ou moins structuré, qui se distingue par le caractère relationnel d'une identité sociale très diversifiée et qui n'échappe pas bien entendu aux relations de pouvoir.

Afin d'analyser les possibilités d'association entre des personnes issues de divers domaines disciplinaires ou entre différents types d'organisations, il importe de prendre en considération les liens qui existent entre les processus identitaires inhérents aux diverses disciplines et leur univers symbolique, et de tenir compte des nombreuses dimensions qui entrent dans la structure complexe de la société. Les disciplines scientifiques, aussi bien que les professions connexes, correspondent à des contextes normatifs et régulateurs des activités discursives [5]. En s'intégrant au plan social (dont elles ne sont pas isolées, rappelons-le), ces activités discursives s'inscrivent également aux niveaux symbolique et culturel.

À cet égard, il important de considérer les processus d'institutionnalisation et de professionnalisation comme des axes permettant de réactiver et de renforcer les vecteurs d'appartenance dans la configuration d'un domaine - comme celui de l'ERE - dont la structure est encore précaire. De tels processus offrent un grand potentiel d'associations diverses, entre autres parce que l'admission aux programmes académiques ne dépend pas exclusivement d'un profil professionnel ou occupationnel déterminé.

La professionnalisation [6] est étroitement liée au processus d'institutionnalisation, laquelle implique l'interaction de sujets occupant différentes positions de pouvoir ainsi que la consolidation de patrons normatifs, de modèles d'organisation, de schémas régulateurs d'échange aussi bien que de valeurs sociales et culturelles. L'institutionnalisation (dont celle de l'éducation relative à l'environnement) suppose donc, pour le meilleur et pour le pire, un certain contrôle de positions, contrôle basé sur des critères implicites ou explicites d'inclusion ou d'exclusion.

Les identités et les pratiques discursives concernées ont un caractère tout à fait historique et le cadre de référence disciplinaire de même que le mode d'institutionnalisation occupent une place importante dans les règles de comportement académique, engendrant entre autres des modèles ou des rites d'initiation spécifiques. Ces éléments sont déterminants quant aux possibilités et aux stratégies d'association dans un domaine comme celui de l'ERE ; en

effet, les expériences qui négligent de définir les objectifs et les résultats attendus sont généralement à la merci d'autres intérêts qui tirent profit de ce laxisme.

Par ailleurs, comme l'éducation relative à l'environnement a été élaborée aux limites du social tout autant que dans ses interstices, elle peut facilement établir des liens avec d'autres domaines émergeants et périphériques de l'éducation comme l'éducation pour les droits humains, pour la démocratie, pour la paix, etc. L'ERE étant un domaine en évolution, on y remarque à quel point ce qui la constitue prédomine sur ce qui est déjà constitué. C'est une structure précaire, instable, constamment disloquée et soumise à l'implacable aléatoire ; pour cette raison et justement à cause de ces particularités, cette structure présente une configuration qui réaffirme son caractère d'ouverture, lui conférant la possibilité d'établir d'innombrables articulations, impensables dans d'autres domaines en émergence. C'est bien là que réside son formidable potentiel d'association.

L'éducation relative à l'environnement est donc investie d'un important potentiel articulatoire et, par conséquent, d'une grande capacité participative, puisque ses objectifs et ses caractéristiques lui permettent de créer divers types de liens (conceptuels, stratégiques, professionnels, institutionnels ou autres). Ceci peut facilement se vérifier dans les réseaux d'éducateurs environnementaux du Mexique, par exemple, qui rassemblent des personnes exerçant des professions et des occupations diverses, provenant de plusieurs secteurs institutionnels et travaillant dans des conditions variables, avec des groupes très différents. Par ailleurs, ces réseaux ont créé des alliances avec d'autres groupes, comme par exemple des organisations de consommateurs dont les objectifs, quoiqu'en lien, n'impliquaient pas à priori de thématiques environnementales. Enfin, ces réseaux ont également créé des liens avec d'autres secteurs éducatifs en émergence comme celui l'éducation en matière de population, l'éducation pour la santé et l'éducation pour les droits humains ; et se sont ralliés à des luttes connexes comme celles de la condition féminine, de la paix, de la transition démocratique, des personnes handicapées, sans oublier la plus importante de toutes, le combat contre la pauvreté.

Comme nous l'avons vu précédemment, le domaine de l'éducation relative à l'environnement s'inscrit dans différents espaces et projets que nous pourrions qualifier de « socio-environnementaux », soulignant ainsi le caractère global de cette dimension de l'éducation. Les propositions trop axées sur le « côté vert » de l'éducation relative à l'environnement se vident donc de leur sens, dans leur nostalgique tentative de se réapproprier les approches naturalistes du XIX$^{ème}$ siècle impliquant une stratégie de conservation qui, de par ses caractéristiques, est vouée à l'échec, surtout dans les pays en voie de développement.

Le domaine reste à consolider et à enrichir par des associations avec différents champs et acteurs. Les possibilités de renforcer ce potentiel d'association sont à leur tour liées aux possibilités accrues de communication ; ce qui exige de la part des éducateurs environnementaux un effort de formation beaucoup plus important que celui généralement observé jusqu'à présent.

Il serait par ailleurs important de se pencher sur la formation des enseignants du primaire dont le travail est essentiel. Malheureusement, ces derniers limitent trop souvent leur travail à la poursuite des objectifs du curriculum scolaire et à l'adoption d'approches traditionnelles. Leur formation se résume le plus souvent à des contenus et à des techniques didactiques spécifiquement destinés au niveau scolaire concerné. On observe que le lien entre l'éducation relative à l'environnement et l'école primaire n'a pas du tout favorisé les articulations évoquées précédemment et la composante « verte » y reste donc fortement dominante.

Cependant, certaines expériences en milieu scolaire, surtout celles liées au milieu rural impliquant une population culturellement différente, et d'autres, d'origine urbaine, aux intérêts plus intégrateurs, démontrent non seulement que l'association à d'autres luttes s'avère possible, mais qu'elle constitue une stratégie pédagogique plus riche, permettant aux activités scolaires de donner un sens nouveau à la vie des élèves et des enseignants.

Le présent, tout comme l'avenir de l'ERE, sont influencés par sa capacité naturelle d'association. Les nouvelles conditions de communication ont favorisé l'échange d'expériences et de projets et, par la même occasion, ont enrichi un terrain déjà fertile en rencontres et en convergences. Cet état de fait a, entre autres, été démontré lors de récentes expériences sur Internet comme le *On Line Colloquium,* organisé par le *Canadian Journal of Environmental Education,* ou encore le Symposium orchestré par des organisations néerlandaises. Ces événements ont permis à de nombreuses voix provenant de différentes parties du globe de se faire entendre, alors que sans les nouvelles possibilités technologiques de communication, ces échanges auraient été infiniment plus difficiles. Tout ceci continuera sans doute de se manifester par le biais d'organisations de plus en plus nombreuses, complexes, sur les terrains de pratique comme dans l'espace virtuel.

**Notes**

[1] Note de traduction : Le mot « partenariat » n'existe pas en langue espagnole, où le terme *colaboración* est le plus fréquemment utilisé pour désigner toute forme de liens entre différents acteurs ou organismes au sein de projets. Dans cet article, c'est le concept d'« association » (*asociación*) qui est retenu par l'auteur, car il recouvre une diversité de

types de relations entre les champs de savoir et de pratique, et entre différents types d'acteurs. (Lucie Sauvé)

[2] Concernant la complexité du domaine de l'ERE, voir González-Gaudiano (2000).

[3] De telles voix discordantes se sont exprimées en différents lieux comme par exemple dans le *Canadian Journal of Environmental Education* (CJEE), plus particulièrement lors du *On Line Colloquium* qui s'est tenu en 1999, ou encore dans le *Environmental Educator,* bulletin publié par la North American Association for Environmental Education (NAAEE).

[4] L'acte de décès a été émis dans le document de base de la Conférence internationale de Thessalonique (Grèce) en 1997 (UNESCO, 1997).

[5] Par « activités discursives », nous entendons tous les actes linguistiques et extralinguistiques qui leur donnent sens.

[6] Nous devons reconnaître que le concept de professionnalisation a une origine aristocratique liée à l'apparition des professions libérales au XIX$^{ème}$ siècle, professions libérales qui, à leur tour, ont donné naissance aux corporations, aux académies, aux ordres professionnels, etc. En ce qui à trait à la professionnalisation en éducation relative à l'environnement dans le cas du Mexique et de l'Amérique latine, voir González Gaudiano (1998).

**Note biographique**

**Edgar J. González-Gaudiano** est professeur à la Universidad Nacional Autónoma de México et conseiller du Secrétariat d'Éducation publique (Mexique) sur les questions d'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Il est également éditeur de la revue ibéroaméricaine *Tópicos en Educación Ambiental* et vice-président de l'Académie nationale d'éducation relative à l'environnement, une ONG visant à promouvoir la formation et la recherche en éducation relative à l'environnement. Edgar G. Gaudiano s'intéresse entre autres à l'analyse critique du discours environnemental en Amérique latine et dans les Caraïbes.

**Références**

González Gaudiano, E. (2000). La complexité en éducation relative à l'environnement. *Tópicos en educación ambiental, 2*(4), 21-32.

González Gaudiano, E. (1998). *Centre et périphérie en éducation relative à l'environnement. Un point de vue essentialiste.* México: Mundi Prensa.

UNESCO. (1997). *Éducation pour un développement durable : une vision transdisciplinaire en vue d'une action concertée.* Paris: Unesco.

# Approche négociée de formation d'équipes éducatives : des conditions de réussite

***Yannick Bruxelle***
*Professeure de sciences de la vie et de la terre, Responsable du secteur ERE, DAAC du Rectorat de Poitiers*
et
***Dominique Ellinger***
*Professeure d'histoire géographie, IUFM de Poitou- Charentes*

Dans l'institution Éducation nationale française, la formation continue des enseignants et des personnels du second degré (élèves de 11 à 19 ans) relève de deux logiques et de deux dynamiques complémentaires : celle de « l'offre » venant de l'institution sous la forme de catalogues annuels de propositions appelés « plans de formation » permettant aux enseignants et non enseignants de poser leur candidature pour participer aux stages qui les attirent, et celle de « la demande » émanant des établissements eux-mêmes en fonction de leurs besoins spécifiques.

Les demandes des établissements dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE) sont récentes et encore peu nombreuses dans l'académie de Poitiers. Ainsi, deux demandes ont été reçues cette année scolaire par l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et transmises à la DAAC (Délégation Académique à l'Action Culturelle, anciennement MAAC - Mission Académique à l'Action Culturelle) du Rectorat qui a en charge l'éducation à l'environnement dans son approche culturelle interdisciplinaire. Les thématiques demandées concernaient d'une part la découverte plurielle (historique, économique, géographique, naturaliste, etc.) d'un territoire rural (lycée A) et d'autre part l'analyse d'un problème complexe lié à la construction récente d'un barrage (lycée B).

Notre réponse comme pour tous les autres stages s'est inscrite dans le cadre d'une part d'un partenariat institutionnel, ici entre l'IUFM, la DAAC et des CPIE (Centres Permanents d'Initiatives pour l'Environnement) proches du lieu de l'établissement et d'autre part d'une approche interdisciplinaire.

Nous sommes toutes les deux formatrices de l'Éducation nationale dans le domaine de l'éducation à l'environnement et appartenons à une équipe partenariale plus large, habituée à travailler ensemble depuis plusieurs années. Ces demandes de formation relativement nouvelles pour nous, largement plus complexes à gérer mais aussi nos habitudes de travail dans une équipe en recherche-action, nous ont stimulées et entraînées à mener cette petite réflexion sur les pratiques professionnelles liées à ce type de stages.

En tant que praticiennes, nous avons souhaité rendre visible cette expérience, apporter quelques indices sur les qualités, intérêts et limites de ce dispositif et si possible proposer quelques pistes d'améliorations.

Nos hypothèses de départ étaient :

- que ces stages menés en concertation formateurs-stagiaires, de la préparation jusqu'au suivi, étaient mieux adaptés au terrain que d'autres formations ;
- que notre pratique de formateurs en équipe partenariale renforçait la notion d'équipe éducative dans les établissements scolaires et ainsi favorisait l'approche nécessairement interdisciplinaire de l'ERE ;
- que ces stages seraient donc globalement pertinents et efficaces au niveau des transferts avec les élèves ;
- qu'ils seraient de plus efficients pour l'institution car moins coûteux financièrement (théoriquement aucun frais de déplacements, ni de repas).

Pour essayer de développer et de clarifier cette hypothèse, nous nous appuierons sur la description des spécificités de ces stages à partir de l'expérience vécue avec deux lycées. Nous prendrons en compte les analyses des indices de satisfaction « à chaud » des stagiaires et les résultats de questionnaires individuels adressés aux stagiaires respectivement dix mois (lycée A) et six mois (lycée B) après la formation (20 % de retours en tout) [1].

## 1. Une démarche dans la durée

### 1.1 Une rencontre préalable entre les formateurs et l'équipe de l'établissement, plusieurs semaines voire plusieurs mois avant le stage

De façon générale, les formulaires de demandes de formation qui nous parviennent restent souvent brefs, vagues et surtout, nous ne savons jamais par qui ils ont été rédigés (sont-ils ou non l'objet d'une concertation préalable ?). Un premier contact téléphonique avec le chef d'établissement peut déjà apporter quelques précisions, mais aussi nous permet d'éviter tout malentendu ultérieur : notre approche sera forcément interdisciplinaire et fera appel à des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale (si la demande

était spécifiquement monodisciplinaire, elle serait transmise aux inspecteurs pédagogiques régionaux de la discipline). Il permet aussi d'expliquer la nécessité d'une rencontre préalable avec les personnes concernées pour affiner, cadrer la demande et ébaucher ensemble les premières propositions.

La démarche alors mise en œuvre pour faire préciser la demande de stage par l'équipe de l'établissement s'inspire de la méthode classique dite de Quintillien (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? combien ?).

Ainsi dans le lycée A, il s'avère que la demande est surtout portée par le chef d'établissement à la convergence d'une attente des professeurs de sciences économiques et du départ à la retraite d'un enseignant de sciences de la vie et de la terre, sans forcément s'appuyer sur une véritable démarche interdisciplinaire au départ : *nous n'étions pas assez nombreux, alors nous avons réuni des objectifs de formation en économie et en écologie*, par contre elle associe des personnels enseignants de plusieurs disciplines et des non enseignants (agents, gestionnaires, etc.). Dans le lycée B, la demande émane d'équipes pédagogiques pluridisciplinaires (une dizaine de disciplines différentes) déjà actives et réflexives depuis des années dans l'établissement.

La demande porte, pour le lycée A, sur une meilleure connaissance du lieu : *besoin de mieux connaître l'environnement économique pour aider les élèves à s'insérer dans la vie active ou à trouver des terrains de stages*, alors que la demande du lycée B est plus pédagogique et méthodologique : *pour que l'ensemble des équipes se retrouvent pour échanger et améliorer leur fonctionnement*, pour répondre au *problème de la mise en œuvre d'un projet et pour améliorer l'efficacité des sorties avec les élèves.*

Il y avait un décalage certain entre leur vision de l'environnement et ce que nous pouvions et souhaitions leur apporter d'où la nécessité lors de la concertation de trouver des convergences pour avancer vers l'ERE.

Dans le lycée B, le choix du sujet est affiné de façon à pouvoir être déclinable à diverses situations en fonction des équipes pédagogiques et devient « approche globale et citoyenne d'un sujet polémique » à partir de l'exemple d'un barrage (le terme de « polémique » posera d'ailleurs problème et sera par la suite abandonné à la demande des partenaires locaux qui sont au cœur de tensions politiques).

Le lieu précis du stage est aussi décidé lors de la concertation :

Pour le lycée A : sur place, au lycée même afin d'être le point de départ de travaux sur le terrain.

Pour le lycée B : dans le centre du CPIE partenaire, pour deux jours. Ceci répondait à la demande même des équipes de se retrouver ensemble et hors de leur lycée.

Dans les deux cas les personnes étaient volontaires pour participer à cette formation mais à des degrés d'investissement divers.

Ces simples exemples peuvent donner une idée de la diversité de demandes, qui, si elles n'étaient pas clarifiées au préalable, nous amèneraient à y répondre d'une façon standardisée et forcément inadaptée.

Il s'agit d'une recherche de partenariat entre l'équipe de l'établissement et l'équipe de formateurs pour qu'ensuite nous devenions co-auteurs et co-acteurs de cette formation.

Ceci suppose comme nous le verrons plus loin une certaine « posture » positive de la part des uns et des autres nécessitant l'écoute et la prise en compte de points de vue ce qui n'est pas forcément le cas au tout début.

Ainsi dans le lycée A on attendait de notre équipe formatrice qu'elle apporte tout, fasse des recherches locales, en fait tout ce qu'ils n'avaient pas le temps de faire par eux-mêmes. Dans le lycée B le premier contact fut méfiant (qui sont-ils ? que peuvent-ils bien nous apporter que nous ne sachions déjà ?, etc.) mais dans les deux cas un climat de confiance a pu s'établir et déboucher à l'issue d'un dialogue sur un contrat clair avec un cadre de propositions précises proposées et écrites par les formateurs et validées par les stagiaires.

*A posteriori* cette phase de préparation a été jugée positive par les stagiaires : *ces stages répondent vraiment à nos souhaits car ils sont mis en œuvre après une concertation préalable.*

### 1.2 Un travail de préparation entre formateurs partenaires

Suite à cette première rencontre qui a fixé le cadre du stage, l'équipe de conception va s'étoffer en faisant appel aux personnes semblant le mieux convenir pour la demande : il est donc nécessaire de disposer d'un réseau important de partenaires et d'intervenants ainsi que de lieux ressources. La DAAC, dont la mise en œuvre des partenariats est l'une des missions, est en capacité de répondre à ces demandes en s'entourant des compétences adaptées.

Dans les deux cas, l'équipe de formateurs ainsi constituée nous associait un ou plusieurs responsable(s) pédagogique(s) d'un CPIE, et pour le lycée B, il a été possible d'intégrer un représentant de cet établissement. Pour le lycée A, nous avons sollicité les compétences d'un des stagiaires pour animer l'une des séquences de terrain du stage. Ainsi nous avons fait le choix de développer toutes les possibilités de coopération avec les membres de l'établissement.

Il s'agit donc bien d'un choix négocié des contenus et faisant appel à des spécialistes du contexte local (universitaires, associations, professionnels, membres de l'établissement, etc.).

### 1.3 Un déroulement de stage spécifique de l'ERE

Nous avons dans les deux cas mis en œuvre une pédagogie active comparable à celle de tous les stages que nous encadrons dans le domaine de l'ERE : prise en compte des représentations, mise en situation sur le terrain, rencontres d'acteurs exprimant une multiplicité de points de vue (relevant aussi bien des aspects économiques, écologiques, sociaux, culturels ou politiques du sujet), apports plus théoriques ou généraux, mise en système des informations débouchant sur des productions par les stagiaires. Nous ne notons donc pas à ce niveau de différence importante par rapport aux stages « à l'offre ».

La pratique des méthodes actives est (comme souvent) diversement appréciée : *nous sommes en situation d'acteurs-élèves avec un bonne découverte de la difficulté que peuvent rencontrer les élèves dans une telle production* ou encore *les représentations du début m'ont semblé nous faire perdre du temps* et *il aurait été préférable de continuer les rencontres.*

L'aspect local est spécifique de ce type de stage, il permet une retombée immédiate des contacts offerts : *beaucoup d'informations apportées, je repars avec un carnet d'adresses* ; *j'ai découvert de nouveaux interlocuteurs, d'autres sources de financements de projets.*

Mais, dans le même temps, on a pu noter chez certains stagiaires une réticence à passer de la problématique locale qui les soucie directement à une problématique plus large. Est-ce une « résistance », une attitude « consommatrice » ou n'est-ce pas plutôt une difficulté à articuler les échelles du local au global ? Ainsi, une intervention globalisante a pu être jugée : *un peu hors sujet par rapport à l'objectif du stage.*

### 1.4 Une réflexion sur des projets concrets pour et avec les élèves

Selon les cas, il s'agit soit d'affiner et d'enrichir des projets déjà existants (lycée B), soit de chercher à en mettre en œuvre (lycée A), mais on constate toujours le souci d'une meilleure pertinence pour les élèves. La volonté de transférer au plus vite les acquis du stage est exprimée et typique de ces stages à la demande, même si des angoisses et des limites sont évoquées : *nous, on travaille avec des élèves qui ne sont pas tous volontaires pour ce type d'activités.*

Les temps d'échanges et de réflexion sur le projet de l'établissement sont essentiels et font la réelle originalité de ce type de stages. Il est donc indispensable de leur réserver des plages horaires conséquentes.

## 2. Des relations plus fortes, une prise de risque pour tous…

Nous notons un climat général très particulier pour ces stages, beaucoup d'écoute mais aussi des moments d'effervescence, des tensions qui se révèlent,

pouvant apporter leur cortège de plaisirs et de douleurs pour les deux équipes en jeu.

### 2.1 Une équipe d'établissement qui vit, qui se construit…

Cette équipe existait parfois avant (lycée B) ou se construit et vit pendant le stage (lycée A) et continuera de vivre après… (?).

Au départ le stage reflète un engagement personnel, un désir de nouveau, un besoin, une envie d'essayer de nouvelles pratiques, etc. Dans le lycée B : *je crois à la grande richesse d'un travail d'équipe* ; *les gens doivent être volontaires* ; *l'envie de mener des travaux interdisciplinaires* ; *être prêts à discuter* ; *avoir le désir de travailler ensemble, avec d'autres collègues.* Dans le lycée A : *mieux connaître les matières et les préoccupations des collègues* ; *découvrir les connaissances de chacun* ; *être investis à plusieurs dans cette démarche.*

Pendant le stage des tensions peuvent se révéler :

Ainsi pour le lycée B : *problème de non écoute des autres par certains stagiaires* ; *relations tendues entre stagiaires parfois bornés et peu citoyens* ; *certaines personnes sont peu enclines à la discussion réfléchie préférant critiquer sans objectivité ou critiquer entre elles.*

Par la suite, ces tensions ont pu déboucher sur des ruptures, toujours dans l'établissement B : *on a pu voir ce que certains mettent derrière travail d'équipe en interdisciplinarité* ; *le stage n'a fait que révéler certains clivages* ; *le fonctionnement a été amélioré ou clarifié, ce qui est très positif* ; *l'intervention d'une équipe étrangère au groupe a permis de jouer un rôle de catalyseur ou de déclencheur dans certaines équipes des classes de seconde.*

### 2.2 Une équipe de formateurs qui s'engage

Il ne nous semble pas concevable, compte tenu de la complexité des sujets environnementaux et de l'interdisciplinarité des formations, qu'un formateur isolé, quelle que soit sa compétence, soit en mesure de répondre efficacement à ces demandes.

De plus, nous sommes convaincues que ces formations menées « en » partenariat sont des formations « au » partenariat et nous pensons que des formations proposées par des équipes de formateurs sont à même d'être des formations au travail en équipe. Il nous semble que c'est de la confrontation de ces équipes (formateurs et stagiaires), de leurs façons de travailler, de s'organiser, de se doter d'outils spécifiques, etc. et de la richesse de leurs échanges que peut naître la découverte du plaisir, de l'efficacité de ce type de relations professionnelles. Quant à la découverte de l'impact des pratiques réflexives, il s'agirait d'un autre chantier à explorer.

Tout ceci suppose une équipe qui, dès le départ, accepte de prendre en compte la spécificité de chaque demande, d'innover dans ses pratiques, de prendre des risques face à du « jamais fait » et qui accepte aussi un fort investissement en temps. C'est à ce prix qu'elle découvrira les plaisirs de la « réciprocité éducative » et du « partenariat apprenant » (Bruxelle, 2001), créateurs de savoirs nouveaux.

### 2.3 Des établissements qui évoluent

Quelques mois se sont écoulés, les démarches mises en œuvre dans les deux établissements ont été différentes.

Dans le lycée A : le chef d'établissement a changé, des professeurs ont quitté l'établissement, les demandes d'adaptation des emplois du temps qui semblaient conditionner la mise en place du projet ébauché au cours du stage n'ont pas été réalisées : *l'administration n'a pas suivi.* Le questionnaire, dix mois après révèle que : *il ne s'est rien passé, le projet était plus personnel que collectif.*

Dans le lycée B : *nous avons fait un bilan du stage lors de notre concertation* ; *plusieurs collègues ont regretté de ne s'être pas inscrits* ; *nous avons eu envie de mettre en pratique et de nous investir dans des projets similaires* ; *nous avons pu l'appliquer directement en mettant en œuvre notre sortie avec élaboration d'un carnet de terrain et d'un travail de groupe.* Quant à l'administration du lycée : *elle n'a pas regretté la désorganisation provoquée par le stage.*

Dans ce lycée, trois projets différents relatifs à l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté ont été inscrits au projet d'établissement et financés dans différents cadres partenariaux.

À ce jour, des demandes de suivi sont clairement formulées à l'équipe de formation, (un regard sur les productions, une aide pour développer de nouveaux projets, le lancement d'un travail d'écriture sur les pratiques, etc.).

## 3. Bilan, perspectives et propositions

### 3.1 Quelle pertinence ? Quelle efficacité ? Quelle efficience ? pour ces stages « à la demande »

**Pertinence :** comme nous venons de le voir, les différents éléments recueillis aussi bien dans les évaluations à chaud que dans les évaluations différées nous permettent de dire que ces formations sont effectivement pertinentes pour l'aide à la mise en place de projets interdisciplinaires en ERE qui « collent » à la réalité locale.

**Efficacité :** l'étude fait apparaître que de nombreux paramètres entrent en ligne de compte, y compris d'ailleurs des éléments extérieurs au stage. Le stage n'est pas isolé du reste, il prend sa place dans un processus plus général et ne peut avoir un effet magique et massif et dans notre cas seulement quelques mois se sont écoulés, des projets peuvent très bien mûrir plusieurs années et émerger quand les conditions seront favorables.

Ainsi, selon les cas, un stage est en mesure de réactiver les envies de travailler en équipe interdisciplinaire ou au contraire de développer des résistances chez d'autres et c'est seulement si un faisceau de conditions est en place qu'il y aura mobilisation.

Parmi les « bonnes conditions », il nous apparaît que l'histoire de l'établissement joue un rôle capital, ses habitudes de travail collectif mais aussi la présence d'une équipe de direction favorisante (soutenant financièrement le projet, valorisant le travail réalisé, « réassurant » les enseignants, prenant en compte les efforts de tous, adultes et élèves). Malgré tout, comme nous le verrons dans notre conclusion, nous pensons que certaines améliorations pourraient être apportées pour augmenter cette efficacité.

**Efficience pour l'institution :** ces formations sont réputées moins coûteuses que les formations « à l'offre ». Toutefois, il convient de relativiser cette notion car l'éducation à l'environnement a ses exigences : elle ne peut se dérouler en totalité dans les murs de l'établissement, nécessite forcément des déplacements sur le terrain et l'intervention de partenaires ou intervenants spécialistes qui demandent rémunération. D'autre part, si on comptait le réel investissement des formateurs en temps et en énergie spécifiques à ces stages, les calculs en seraient largement modifiés.

### 3.2 Quelques remarques et propositions...

Ces formations « à la demande » ne peuvent être considérées comme limitées à la stricte durée du temps de stage :

- La **rencontre préalable** est, nous l'avons constaté dans cette étude, essentielle. Or, actuellement, elle repose sur le strict volontariat des formateurs. Dans leur bonne conscience ils ne pensent pouvoir faire autrement mais ont des difficultés à faire valider ce temps de travail ou à obtenir des ordres de mission sur les crédits du stage pour se rendre dans l'établissement. Ce n'est actuellement pas officiellement prévu et il conviendrait d'y remédier.
- Un **suivi des équipes** par les formateurs améliorerait considérablement l'efficacité de ces stages car une aide a posteriori permettrait d'entretenir les énergies et d'aider à trouver des solutions aux petits obstacles rencontrés par les équipes reprises dans le tourbillon de leur établissement. La

notion de **suivi-accompagnement** est donc à développer (la présence d'un regard extérieur dans un projet a souvent fait ses preuves).

Ces stages « à la demande » sont complémentaires des stages « à l'offre ».

- De l'avis des stagiaires qui se sont exprimés il semble important de bien garder ces deux types de formation dans l'Éducation nationale. D'autres études, *plus vastes ont été engagées et arrivent à cette même conclusion* (voir par exemple » La formation continue des enseignants est-elle utile ? « recherche collective aux éditions PUF – oct. 1999).
- De notre côté, en tant que formatrices, nous avons remarqué que l'alternance d'encadrement de ces deux types de stages est particulièrement riche et bénéfique pour nous en nourrissant notre réflexion globale.

L'efficacité des formations à la demande ne pourra être optimale qu'avec une sensibilisation importante des équipes de direction des établissements.

Rappelons aussi que l'éducation à l'environnement est un merveilleux support pour travailler en transversalité (interdisciplinarité mais aussi participation de toutes les catégories de personnels dans le cadre des projets) et développer la citoyenneté au sein des établissements. Des temps de sensibilisation voire de formation des chefs d'établissement seraient à prévoir dans le dispositif d'accompagnement de ces formations.

Nous remercions vivement les collègues stagiaires qui ont accepté de collaborer à cette recherche–action et proposons ces quelques éléments de réflexion, notamment à notre institution.

**Note**

[1] Les phrases en italique correspondent à des citations extraites des grilles d'évaluation ou des questionnaires.

**Notes biographiques**

**Yannick Bruxelle** est professeure agrégée de Sciences de la Vie et de la Terre, en poste au Rectorat de Poitiers notamment pour mettre en place des actions de formation continue visant le développement de projets interdisciplinaires et partenariaux dans le domaine de l'ERE avec des élèves. Engagée pendant trois années dans une recherche avec l'Université de Tours, elle continue cette démarche dans le cadre d'un troisième cycle à l'Université de Rennes 2 (sous la direction de Paul Taylor). Elle est par ailleurs membre active du Réseau national français École et Nature. Courriel : yannick.bruxelle@educ-envir.org

**Dominique Ellinger** est professeure agrégée de géographie, formatrice à l'IUFM de Poitou-Charentes (site de la Vienne), formatrice en éducation à l'environnement dans le cadre d'une équipe partenariale Ifrée-ORE, IUFM, Rectorat, GRAINE lors de stages académiques et nationaux.

**Référence**

Bruxelle, Y. (2001). *Mieux habiter ensemble la planète. Le partenariat apprenant et sa place dans l'éducation à l'environnement.* Mémoire de DURF sous la direction de Paul Taylor, Université François-Rabelais, Tours.

141

# La pédagogie de l'environnement pour lutter contre les conduites à risques

***David Kumurdjian***
*Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac (Lozère), Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche, Ministère de l'Agriculture*

Le Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac, établissement public national de l'enseignement agricole, est spécialisé dans la formation continue des personnels sur le paysage, l'écologie, la communication, la pédagogie, le territoire et la ruralité, la pratique d'activités de pleine nature. Sans être situé en banlieue urbaine ni au cœur des violences sociales, n'ayant aucune connaissance sur les drogues ou sur la prévention des conduites à risques auprès des adolescents, l'équipe a néanmoins participé à une opération proposée par la Mission Interministérielle de Lutte contre la Drogue et la Toxicomanie (MILDT). La réflexion pédagogique a pris pour cadre une opération pluriannuelle lancée par la MILTD, elle fut l'occasion pour l'équipe de mener une recherche participative avec des équipes d'enseignants motivés sur l'utilisation de pédagogies de l'environnement au service de la socialisation des groupes d'apprenants en vue de projets d'éducation à la santé.

L'idée de départ était d'accompagner des équipes éducatives de lycée agricole dans un projet d'éducation à la santé qui passe par la constitution d'un groupe-classe, d'une relation éducative se construisant sur la confiance, la communication entre les élèves et les éducateurs.

Il s'agit donc, avant de proposer des apprentissages sur les savoirs (une instruction), de (ré)installer une vie sociale dans la classe qui ait un sens pour les acteurs (socialisation qui participe alors d'une éducation).

Nous avons formulé l'hypothèse que l'environnement, notamment son approche sensible, peut constituer un support de formation pour initier des relations éducatives positives entre les membres du groupe qui vivra une expérience d'éducation relative à l'environnement (ERE). Il

s'agissait donc d'utiliser le champ pédagogique propre à l'éducation relative à l'environnement au service d'un projet à caractère social.

## 1. Pourquoi et comment concilier des objectifs d'éducation relative à l'environnement et des objectifs d'éducation à la santé ?

Nous décrirons ici :

- deux tendances pédagogiques de l'ERE (éducation *à* l'environnement et éducation *par* l'environnement) ;
- les priorités d'un partenaire nouveau (la MILDT) et la nouvelle problématique qu'il formule afin d'atteindre ses objectifs (travail de socialisation) ;
- à partir de ces fondements, l'hypothèse que l'éducation par l'environnement peut participer aux objectifs de socialisation et de prévention des risques que s'est donnée la mission interministérielle.

### 1.1 Une pédagogie qui utilise l'environnement comme support de formation

L'éducation relative à l'environnement peut se comprendre et se pratiquer selon deux grands objectifs : éducation à l'environnement (l'environnement *est* objet d'étude), éducation par l'environnement (l'environnement est *support* de formation). Lorsque le projet éducatif suit l'axe de l'éducation par l'environnement, les approches pédagogiques esthétiques et physiques, regroupées généralement sous le terme d'approche sensible, en constituent le noyau central. Dans ce cas-là, la posture des éducateurs, l'énergie, les outils et les démarches pédagogiques serviront des objectifs centrés sur l'apprenant, sur le sujet, sur le groupe. On visera avant tout l'expression des individus, la socialisation, le plaisir de vivre et,ou d'apprendre.

L'utilisation d'activités d'expression, d'activités de pleine nature (APN) et d'une pédagogie de projet peuvent répondre parfaitement à cet objectif. Il s'agit de transformer les émotions et les énergies éprouvées par les adolescents en difficulté au moyen du contact avec les éléments naturels (l'eau, la roche, la falaise, le vent, la grotte) en éléments de plaisir et de connaissance, sources de progrès pour le groupe.

On chemine ainsi du plaisir des personnes et des groupes à la satisfaction de communiquer dans un climat de confiance et de bien-être. On passe du ressenti des émotions et de l'activité corporelle au plaisir de l'expression et de la communication à l'aide d'ateliers centrés sur la créativité artistique.

Dominique Cottereau (1994), à propos du séjour d'éducation à l'environnement, résume les effets induits d'une pédagogie de l'environnement qui se déroule hors de la classe, pendant une classe de découverte ou un séjour :

> Les désirs, les énergies, les engagements de chaque enfant se focalisent sur la vie collective et le tissu relationnel qu'elle réorganise. De nouveaux aspects de personnalité se laissent découvrir, des liens se renforcent, se créent ou disparaissent [...]. Une promenade sur le chemin côtier n'a rien d'un moment de silence attentif à la nature, au contraire les langues vont bon train : on se raconte, on se souvient, on projette, on conciliabule, ... on parle de tout sauf de l'environnement.

Il s'agit donc d'installer une pédagogie du plaisir, une envie d'apprendre et une relation éducative qui génère, autant qu'elle s'appuie dessus, la confiance entre les participants (jeunes ou adultes).

### 1.2 Les conduites à risques et la MILDT

La Mission Interministérielle de Lutte contre les Drogues et les Toxicomanies (MILDT) a défini un plan triennal (1999/2001) autour de plusieurs objectifs (MILDT, 1999).

La plupart des objectifs sont centrés sur la connaissance des produits et leurs consommations : études, soins, formation des professionnels, répression du trafic, etc. Le propre de cette façon de réguler ou résoudre les problèmes de drogues et de toxicomanie, que ce soit pour gérer la consommation ou la répression du trafic, c'est de s'intéresser au produit et non aux individus qui le consomment.

Une autre des orientations données par la MILDT, qui elle est nouvelle, sous l'impulsion du professeur Parquet (1999), a défini des objectifs centrés sur le sujet, qui viennent compléter le plan d'action. Ils visent notamment à mieux comprendre les comportements et développer une socialisation entre jeunes et adultes, notamment au profit des jeunes scolarisés.

Plusieurs pistes ont ainsi été proposées dans ce plan triennal (MILDT, 1999, p. 36) :

- Le rappel de l'interdit (rapport à la loi et au droit). La conduite à risque n'est pas interdite par la loi, mais les consommations sont réglementées et il y a des différences entre, par exemple, l'alcool, le tabac et l'ecstasy.
- Une information sur les produits, mais aussi sur les dommages, c'est à dire les conséquences sociales et sanitaires qui font que le risque est réel et qu'il peut porter préjudice au sujet mais également par contre coup à la société : responsabilité collective, marginalisation, etc.
- Un travail visant à développer les facteurs de protection (estime de soi, compétences personnelles, etc.) et à prendre en compte les facteurs de vulnérabilité propres à des catégories de la population ou à des individus.

Ainsi, à travers ces propositions, la MILDT invite des éducateurs, des enseignants, des professionnels travaillant en milieu éducatif (surveillants,

infirmières scolaires, conseillers d'éducation, etc.) à s'intéresser au problème des conduites à risques qu'ils peuvent rencontrer dans leurs établissements avec les élèves, et propose une entrée éducative pour participer à la lutte qui ne nécessite pas de compétences fortes sur les produits. Car :

> l'école est très impliquée. Ce n'est pas elle qui crée la violence, ni la consommation d'alcool, de tabac ou de drogue, mais la manière dont l'élève va vivre sa scolarité, s'il est en situation de réussite ou d'échec, s'il a le sentiment que son orientation est satisfaisante ou non, les relations qu'il y entretiendra avec les adultes, tout ceci sera fortement lié à son engagement dans des conduites délictueuses ou de consommation. (Ballion, 1999)

### 1.3 Vers une convergence théorique

En définitive, il apparaît sur le plan théorique qu'une convergence d'objectifs est possible entre ces deux projets :

- d'une part, par l'émergence de nouvelles orientations sur la prévention des risques centrées sur la personne, le comportement individuel et en groupe entre jeunes, et entre jeunes et adultes, notamment dans l'institution scolaire ;
- d'autre part, parce qu'en faisant le choix d'une éducation par l'environnement, où l'environnement est support de formation, la pédagogie est centrée sur la personne et non sur l'objet d'étude.

L'hypothèse est alors posée : une pédagogie de l'environnement qui repose sur des activités de pleine nature et d'expression peut participer à un apprentissage du vivre ensemble dans l'école, au sein de la classe et à la construction d'une image de soi positive. Cette *socialisation positive* peut permettre la réduction des conduites à risques (consommation de drogues, comportements agressifs).

## 2. Le Projet d'Éducation Pour la Santé (PEPS)

À partir de cette hypothèse, l'équipe du centre d'expérimentation décidait d'utiliser les deux constats pédagogiques suivants pour initier des projets d'éducation à la santé dans des lycées agricoles :

- les activités de pleine nature (APN) et la pédagogie de projet ont un effet socialisant sur le groupe classe, sur chaque élève, et améliorent les relations entre adultes (éducateurs, enseignants) et apprenants (élèves) ;
- des animateurs, des formateurs professionnels d'une pédagogie de l'environnement qui s'appuie sur des APN et des activités d'expression peuvent servir des projets d'enseignants autour de l'éducation à la santé.

Afin d'opérationnaliser le projet, le stage activités de pleine nature et expression, point de départ d'un Projet d'Éducation Pour la Santé (PEPS) discuté et construit avec une équipe dans un établissement, devrait participer à l'apprentissage du vivre ensemble dans l'école et au sein de la classe, et à la construction d'une image de soi positive pour chaque élève.

Le projet mené avec six équipes de lycées agricoles sera présenté en quatre parties : les différentes phases de l'action, la situation de départ, les deux objectifs noyaux visés et la méthodologie du stage.

### 2.1 Les différentes phases de l'action

Quatre étapes se sont succédées pour réaliser l'action :

- Appel d'offre lancé par la MILDT et relayé au CEP (Centre d'Expérimentation Pédagogique) par son administration de tutelle, la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche, Ministère de l'Agriculture) au printemps 1999.
- L'équipe du CEP construit un dossier et élabore une méthodologie en concertation avec des équipes d'établissements intéressées. Deux sources sont utilisées pour contacter les équipes : notre réseau d'enseignants venus en formation continue sur des stages d'APN ou approche sensible du paysage, notre réseau d'enseignants ou de Conseiller Principaux d'Éducation venus en formation continue sur l'éducation à la citoyenneté [1].
- Six équipes d'enseignants (pour autant de classes) sont ainsi contactées individuellement. Les six équipes préparent leurs projets. Comme point de départ de remédiation, elles acceptent notre offre, et la proposent à leurs classes. Le stage doit donner une cohésion à la classe, permettre de définir les règles, les devoirs et les droits des élèves, de mettre en relation le plaisir et l'effort, faciliter la confiance de l'élève en l'enseignant. Les stages avec les élèves ont lieu au CEP (quatre durant l'automne 99, deux au printemps 2000).
- Le CEP organise un regroupement de toutes les équipes (printemps 2000) pour faire le bilan et l'analyse des opérations PEPS dans chaque établissement.

### 2.2 Le constat des équipes

Afin de préparer des projets d'éducation à la santé, nous avons consulté les équipes sur « l'état des lieux » de leur classe (voir aussi le tableau 1). Avant de venir à Florac, les enseignants estiment que les élèves ont des *conduites qui*

*gênent le bon fonctionnement de l'école* ; les enseignants les voient *passifs, souvent absents, agressifs* ce qui leur fait supposer qu'ils consomment des substances interdites.

**Tableau 1 :** Les principales revendications ou observations des adultes avant le stage

| Les élèves manifestent : | Les équipes veulent : |
|---|---|
| 1. un évitement de la contrainte,<br>2. une saturation, ils n'ont envie de rien,<br>3. une surconsommation généralisée qui se traduit principalement par une boulimie ou par un suivi des modes,<br>4. une non-socialisation des élèves qui se cachent derrière des refuges identitaires, des clans et des groupes,<br>5. de nombreux non-dits,<br>6. une déviance par rapport à la norme et des conduites qui portent atteinte à leur santé. | 1. que les élèves deviennent motivés,<br>2. que les élèves retrouvent confiance en eux,<br>3. lutter contre le tabagisme et les toxicomanies,<br>4. lutter contre les drogues, contre la violence,<br>5. mener une réflexion sur les conduites à risques. |

Les enseignants mettent cela sur le compte de l'ennui. Ils pensent que les élèves se font de mauvaises représentations de l'école dues au fonctionnement pédagogique de celle-ci sans pédagogie de projet, sans prise de risque dans la relation adulte/adolescent, sans communication, en incitant les élèves principalement à consommer l'école, non à participer.

### 2.3 Les deux objectifs noyaux

Chaque équipe d'établissement avait son propre projet. Deux points communs entre l'ensemble des équipes ont alors permis à l'équipe du CEP travailler sur l'hypothèse pédagogique que nous avions posée :

- Venir suivre un stage d'une semaine avec une classe d'élève à Florac et utiliser ce « moment » pour articuler le PEPS. Le stage vise à développer chez ces élèves, à partir d'activités de pleine nature très variées (spéléologie, canoë, escalade, randonnée à pied ou à vélo, etc.), leurs capacités d'expression et de communication : ateliers d'écriture, de poésie, d'expression corporelle, de théâtre, mime, graphisme, peinture, musique et sons, etc. Les règles de vie sont discutées avec les élèves en début de semaine. Il est mené en pédagogie de projet par l'équipe du CEP et co-animé par les enseignants.
- Participer au regroupement des équipes. Ce regroupement avait trois objectifs :

- analyser et échanger sur les effets du stage de Florac dans le lycée d'un point de vue social et éducatif ;
- analyser et échanger les expériences menées par chaque équipe autour de l'éducation à la santé ;
- définir l'usage des drogues chez les jeunes et les conduites à risques (interventions d'un socio-anthropologue et du professeur Parquet, pédo-psychiatre).

C'est également à l'occasion du regroupement que nous avons pu entendre et recueillir les expériences de chaque équipe et en tirer des éléments d'évaluation.

### 2.4 Méthodologie utilisée pour mener le stage APN-expression

La méthodologie utilisée pour mener le stage à Florac est la pédagogie de projet. Habituellement centrée sur un objet d'étude, la pédagogie de projet est ici le support d'une éducation centrée sur l'élève. La pédagogie de projet comme outil d'ERE peut se décrire en quatre phases [2] : contact, rebond, projet et restitution.

La phase **contact** consiste en une découverte du milieu par divers moyens d'approches sensibles et rationnels (activités de plein air, dessins, écriture, etc.) et permet d'initier des projets.

Le **rebond**, étape essentielle du choix de nouveaux projets par les élèves. Par groupes, et avec l'aide des enseignants et des animateurs du CEP, les élèves réalisent ainsi leur **projet**. Ce projet s'appuiera sur une activité physique de pleine nature. Le contrat pédagogique passé entre l'animateur et les élèves stipule que chaque groupe doit communiquer aux autres son expérience.

La préparation de la **restitution** et la restitution permettent à chaque groupe de finaliser et de communiquer une partie de cette expérience avec divers moyens d'expression (entre autres : vidéo, montage diapo, photo noir et blanc, CD-Rom, affiches, expression corporelle, théâtre, journal, etc.). Cette restitution est un facteur de motivation. C'est le moyen direct de valoriser le sujet dans son projet.

## 3. Résultats

Au total, les six équipes accompagnées des six classes sont venues suivre un stage d'une semaine et ont saisi cette occasion pour initier des PEPS.

Deux bilans qui font état des résultats sont présentés :

- Celui des équipes éducatives. Il permet de sentir la richesse et la diversité des actions et des réflexions, les remises en cause et les questions soulevées.

- Celui des élèves et qui traite du stage « plein air/expression ». Celui-ci est une synthèse de chaque bilan effectué pour chaque classe.

### 3.1 Le bilan des équipes éducatives

Ce bilan a été réalisé lors du regroupement à partir d'entretiens enregistrés avec chaque équipe à partir de deux questions : « Quel effet a eu le stage sur la classe et l'équipe ? » et « Quel effet a eu le stage dans l'établissement ? ».

#### 3.1.1 Les effets sur la classe et l'équipe

Nous en présentons une synthèse organisée autour de cinq items dans le tableau 2.

**Tableau 2 :** Les effets sur la classe et l'équipe

| *Les élèves deviennent acteurs* | *Les relations entre les élèves se sont améliorées* |
|---|---|
| Ils ont réalisé des dialogues et des images, ils ont décrit et écrit ce qu'ils avaient vécu, confectionné des panneaux, un CD-Rom photos. Ils ont préparé des restitutions pour les familles, se sont « mis en scène ». La parole, habituellement refoulée, a trouvé son espace à travers des réalisations concrètes : elle est valorisée. | On a l'impression d'une prise de connaissance mutuelle, de la création d'une vie commune. Les filles ont réagi immédiatement, les garçons ont réagi plus lentement. Les élèves communiquent, règlent leurs problèmes rapidement, il y a une meilleure écoute entre les élèves et moins d'agression verbale. Des groupes se structurent. |
| *Les élèves sont responsabilisés* | *Les relations des élèves avec les enseignants ont changé* |
| Les enseignants estiment que les élèves ont développé leur autonomie, une liberté de s'organiser, une prise d'indépendance et de responsabilités. | La relation élèves/professeurs s'est humanisée, les élèves font davantage confiance aux enseignants, qui ont rapidement identifié chaque élève/individu. On assiste, à partir d'un vécu commun, à l'émergence d'une culture commune. |
| *Les enseignants qui ont participé découvrent de nouvelles pratiques et innovent pédagogiquement* | |
| Ils ont mis en place des outils communs, un cahier de liaison, une concertation, une gestion du temps pour se rencontrer. Certains expérimentent une graduation dans les sanctions, une concertation avant de sévir, un cahier de projets professionnels, la double correction (deux enseignants pour une copie) afin d'améliorer la situation de réussite pour l'élève. | |

### 3.1.2 Dans l'établissement

Deux autres indicateurs qualitatif (la diversité des acteurs et partenaires) et quantitatif (le nombre de personnes touchées par l'action PEPS) de résultats ont permis d'évaluer l'action.

En effet, au départ, il s'agit d'un noyau restreint (2 à 5 enseignants) qui va ensuite en s'étoffant :

- à Hyères, onze enseignants se mobilisent dont le Conseiller Principal d'Education ;
- à Vervins, cinq personnes dont le chauffeur sont épaulés par un journaliste, un adjudant de gendarmerie, une infirmière spécialisée, un professeur d'arts martiaux ;
- à Saint-Gervais d'Auvergne, deux professeurs seuls au départ sont rejoints par l'infirmière, le CPE et une troupe de théâtre extérieure ;
- à Nérac, les quatre enseignants ont été appuyés par l'infirmière, une tabacologue, le comité de prévention contre l'alcoolisme ;
- à Montauban, au départ, deux enseignants et un auxiliaire (ATOSS) sont épaulés par le Proviseur adjoint, une enseignante en Éducation socio-culturelle, l'infirmière et le chauffeur.

Ces personnes, largement motivées et impliquées dans le projet, ont contribué à forger des communautés éducatives accessibles aux discours de la prévention des conduites à risques et à la prise en compte de la santé par l'école.

### 3.2 Le bilan des élèves

Nous n'avons recueilli que les bilans des élèves (environ 150 adolescents) sur le stage APN et expression qui s'est déroulé à Florac. Il n'y a pas eu de bilan élève sur l'opération PEPS globale menée dans les lycées.

Chaque grille de bilan de stage a été construite par l'équipe de l'établissement présente au stage. Aussi, les élèves de chaque classe ont-ils dû remplir des grilles différentes. Pour en faire la synthèse, nous avons organisé les réponses en utilisant cinq entrées. Deux entrées plutôt ouvertes : la réponse à la question « qu'est-ce que j'ai aimé ? » doublée d'une liste de mots-clés à choisir. Trois entrées pour évaluer des objectifs : sur le stage et ses répercussions sur la scolarité, sur la discipline et les règles de vie, sur la consommation de tabac.

### 3.2.1 Ce qu'ils ont aimé : les mots clés récurrents

Trois types de réponses se dégagent pour les élèves :

- un autre cadre relationnel : vie de groupe bien vécue, une meilleure relation entre professeurs et élèves. Ainsi, ils écrivent : *j'ai rencontré ma classe* et expriment leur *plaisir d'avoir rencontré les profs* ;
- ils reconnaissent que ce sont essentiellement les activités d'expression et d'APN qui permettent la rencontre, l'échange, etc. quand elles sont pratiquées dans le plaisir ;
- ils expriment leur intérêt pour apprendre (sur les éléments, l'écologie, le paysage, etc.) en relevant qu'un tissu relationnel s'installe à partir de la réalisation de leur projet.

Les mots clés : deux familles de mots sont choisis par les élèves. Les mots centrés sur les éléments et les sensations associées : roche, froid, chaud, grotte, eau, vent, liberté, sécurité, aventure, plaisir, etc. Les mots centrés sur des valeurs : solidarité, bonheur, etc.

### 3.2.2 Questions visant à vérifier des objectifs

Sur le stage et ses répercussions sur la scolarité :

- *On a formé un groupe*, voici la phrase récurrente. Le vécu du stage et la constitution du groupe-classe apparaissent comme un préalable au travail « scolaire » : ils ont permis une meilleure connaissance des autres pour mieux travailler (élèves-élèves), et une plus grande confiance envers les adultes qu'ils souhaitent cultiver toute l'année.
- Cette idée forte doit pourtant être nuancée car la meilleure connaissance des individus a deux conséquences : des amitiés naissent, mais également des distances.
- Enfin, sur l'acte d'apprendre et la motivation, parmi toutes les phrases, citons celle-ci : *Maintenant on va s'amuser à faire un exposé* !

Sur la discipline et les règles de vie de la semaine, les élèves ont apprécié le fait de pouvoir négocier. Ils ont été marqués et agréablement surpris qu'on leur donne la possibilité de discuter la Loi.

La consommation de cigarettes : cette question n'a été posée qu'à deux classes. Le nombre restreint de réponse nous empêche donc de formuler des conclusions. On notera cependant que la consommation a baissé pendant le stage, les élèves affirmant que c'est *parce qu'ils étaient plus occupés*, ou *qu'ils n'avaient pas le temps de s'ennuyer.*

## 4. Conclusion

Les enseignants et éducateurs qui ont participé à l'opération PEPS n'ont pas de « gros » problèmes avec leurs élèves. Les symptômes sont la passivité, l'absentéisme, l'intolérance, une certaine agressivité, la probable consommation de substances interdites. Mais ils sont toutefois conscients de la responsabilité de l'école (l'ennui, l'absence de pédagogie active, de gestion du risque, difficultés de communication), conscients que ces éléments peuvent participer au malaise des élèves et développer ainsi des conduites à risques.

Le caractère éducatif de l'opération a changé le regard des élèves sur leurs enseignants et sur eux-mêmes, l'inscription dans cette démarche a également démontré que la posture d'un adulte éducateur peut se transformer, et surtout, être « travaillée » :

- en distinguant *produit* et *conduite* dans une démarche de lutte contre les drogues et la toxicomanie ;
- en faisant se compléter *instruction* et *éducation* **dans** l'école ;
- en utilisant une pédagogie de l'environnement comme vecteur de bien être, c'est à dire une éducation relative à l'environnement qui participe d'une certaine forme d'insertion sociale.

**Notes**

1 Une précédente recherche-action menée de 1997 à 1999 sur l'éducation à la citoyenneté nous avait également permis d'identifier à la fois des problématiques sociales liées à la santé, ainsi que des adultes en demande d'accompagnement.

2 Pour approfondir la question, voir École et Nature (1998).

**Note biographique**

**David Kumurdjian** est titulaire d'un BTS protection de la nature et d'une maîtrise de sciences de l'éducation (Université Paul Valéry de Montpellier). Enseignant-formateur au Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac (France) depuis 1991 dans les domaines de l'éducation relative à l'environnement et de la pédagogie appliquée à l'enseignement et à l'animation, il est membre actif du réseau Ecole et Nature depuis 1992 et co-organisateur avec l'Ifrée et le Rectorat de Poitiers du premier colloque français de recherche en ERE (Poitiers, 2000).

**Références**

Ballion, R. (1999). *Séminaire « Éducation à la santé : conduites d'excès, conduites d'essai ».* Vidéocassette. Toulouse: ENFA.

Cottereau, D. (1994). *À l'école des éléments.* Lyon: Chronique sociale.

École et Nature. (1998). *Une méthode d'éducation à l'environnement, la pédagogie de projet.* Paris: L'Harmattan.

MILDT (Premier Ministre). (1999). *Plan triennal de lutte contre la drogue et de prévention des dépendances : 1999-2000-2001.* Paris: MILDT.

Parquet, P. (1999). *Séminaire « Éducation à la santé : conduites d'excès, conduites d'essai ».* Vidéocassette. Toulouse: ENFA.

# Éducation à l'environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales - Une expérience en Auvergne

***Christophe Andreux***
*Association Espaces et Recherches*

En Auvergne, vieille province du Massif central français, il est unanimement reconnu que le patrimoine naturel est exceptionnel ; sa préservation et sa mise en valeur sont nécessaires pour faire de l'environnement un atout majeur de développement. Dans le cadre de leur projet de territoire, de plus en plus de collectivités prennent en compte l'environnement dans des dispositifs tels que les Chartes paysagères, environnementales, les Contrats de Rivières, les programmes de collecte sélective des déchets, etc. Pour accompagner ces politiques de territoire, la population et notamment les jeunes doivent être impliqués et responsabilisés, ce qui nécessite une prise de conscience de la valeur de leur environnement et de l'importance d'agir en sa faveur. C'est pourquoi des associations d'éducation à l'environnement telles que Espaces et Recherches, ainsi que le réseau régional d'éducation à l'environnement, le GRAINE Auvergne, sont régulièrement sollicitées par différents types de collectivités territoriales pour intervenir dans les écoles et les collèges essentiellement. Elles le font avec leurs propres méthodes et en particulier en mettant en oeuvre une pédagogie de projet.

Pendant quatre ans, nous avons mené cette démarche d'accompagnement éducatif des politiques environnementales dans les écoles et les collèges. Du contact entre ces trois cultures, celle des associations, celle de l'école et celle des collectivités territoriales, est née une meilleure compréhension des buts de chacun et des limites encore existantes à ce type d'action.

## 1. Associations en milieu scolaire : pour des projets éducatifs communs

### • Collectivités et associations

L'association Espaces et Recherches œuvre en Auvergne depuis 1978 pour protéger la nature, éduquer et former à l'environnement. Elle mène de multiples actions d'éducation à l'environnement (sensibilisation et animation) auprès de la population, en particulier en milieu rural, ainsi que de la formation des différents acteurs concernés par l'éducation à l'environnement (animateurs, éducateurs, enseignants, techniciens de collectivités et élus, etc.). Pour cela, elle compte dans son équipe cinq animateurs-formateurs spécialisés en environnement.

L'association GRAINE Auvergne, existe depuis 1994. C'est un groupement de professionnels composé d'individuels (éducateurs, animateurs, enseignants) et de structures ayant des compétences techniques et pédagogiques en éducation à l'environnement. Ces professionnels répondent à la demande de recherches et d'actions dans le domaine de l'éducation à l'environnement.

Ses objectifs sont :

- Mener des recherches en éducation à l'environnement suivies par des actions éducatives au niveau de la région Auvergne. Cette démarche de recherche est indissociable de l'action de terrain (animation, formation).
- Permettre l'accès à l'éducation à l'environnement pour tous les publics (pour éviter toute discrimination, notamment par l'argent).
- Développer et coordonner des recherches et des actions, et en effectuer le montage financier.
- Favoriser, initier et participer à une dynamique partenariale impliquant les différents acteurs régionaux (état, établissements publics et agences, collectivités territoriales, etc.) sur nos projets.
- Rassembler et mutualiser des forces et compétences dispersées sur le territoire régional.

Les collectivités territoriales ont pris conscience de l'utilité d'un travail de sensibilisation et d'éducation en environnement auprès des jeunes et notamment en milieu scolaire surtout après 1992. La responsabilité de l'application des lois de 1992 sur la gestion des déchets et de l'eau est donnée aux collectivités territoriales sur leur territoire. Ce contexte réglementaire a favorisé des initiatives pour l'élaboration et la mise en œuvre d'outils de planification et de gestion de leurs politiques environnementales (Charte, Contrat de Rivière, Plan de communication, etc.). Lors de leur mise en place, l'essentiel de ces programmes était centré sur les aspects techniques et réglementaires avec un

petit volet « information de la population ». Très rapidement les collectivités territoriales ont identifié des problèmes de mise en œuvre, par la population, de ces nouveaux dispositifs de gestion. Une des raisons repose sur le fait que ces nouveaux dispositifs nécessitent des changements de comportement au quotidien et donc une prise de conscience du respect de leur environnement et de leur responsabilité en tant que citoyen. Ce constat a permis, au milieu des années 1990, une prise en compte plus importante de l'éducation à l'environnement.

Les programmes d'éducation à l'environnement mis en œuvre se sont centrés sur le public jeune et particulièrement à l'école et au collège pour trois raisons essentielles. La première est le rôle donné aux jeunes par les décideurs : ils constituent incontestablement des vecteurs auprès des adultes, de plus, ce sont les adultes de demain ! La seconde est liée au contexte éducatif et d'enseignement dans lequel se trouve le jeune ; il est plus pratique (et sans doute plus efficace) de travailler en groupe-classe, dans la durée, en s'intégrant et répondant de manière concrète aux grands thèmes des programmes scolaires, particulièrement des disciplines comme les Sciences de la Vie et de la Terre, l'Histoire et la Géographie ou l'Éducation civique. La troisième fait référence à des relations administratives et financières déjà existantes entre les écoles et les mairies et entre les conseils généraux (département) et les collèges ; celles-ci sont essentiellement basées sur la gestion des locaux et peuvent s'étendre, en fonction de la politique éducative de la collectivité, à des soutiens financiers pour des investissements et actions pédagogiques.

C'est ainsi que durant quatre ans, 21 programmes éducatifs ont été mis en œuvre pour six collectivités territoriales.

- **Avec l'école et dans l'école**

La participation au projet est volontaire de la part des jeunes et des enseignants. S'ils s'engagent, chaque classe formulera un projet spécifique, tout en respectant la cohérence avec l'ensemble des autres initiatives liées à l'action globale. Il est impératif que la démarche engagée par la collectivité territoriale puisse s'inscrire dans les projets pédagogiques de circonscription, et par conséquent dans les projets d'établissement et / ou de classe (A.E.I.).

Les collectivités territoriales sont donc porteuses de projets sur les aspects administratif, financier et de coordination générale et elles soumettent leurs intentions au Rectorat et à l'Inspection Académique pour favoriser un co-portage avec la prise en charge du volet éducatif et un suivi global des programmes. Il y a constitution d'un groupe de pilotage.

C'est pour cela que parmi les partenaires de l'opération figurent toujours de façon active le ministère de l'Éducation nationale qui intervient sur les plans financiers et techniques et l'Inspection Académique du département.

Une démarche d'évaluation et de valorisation des expériences et des productions sera engagée par les opérateurs (enseignants, animateurs et conseillers pédagogiques, etc.) et coordonnée par le groupe de pilotage (la collectivité, l'Éducation nationale et la structure d'éducation à l'environnement).

Afin d'optimiser sa mise en place, le programme est adapté à chaque cycle et à chaque niveau (du cycle 1 à la 3e). Pour les écoles maternelles et primaires, la répartition des interventions peut se dérouler sur une base modulable de 3 à 5 jours, sur 2 trimestres. Une adaptation est proposée aux classes de collèges pour que le temps d'intervention corresponde également aux contraintes structurelles.

- **L'ouverture à d'autres collaborations**

Chaque programme a reçu l'appui et la collaboration d'un grand nombre de partenaires avec une spécificité pour chaque thème et territoire. Voici un exemple pour illustrer ce type de partenariat : celui du projet « HORIZONS » qui aborde la thématique des paysages pour la Communauté de Communes Sancy-Artense (63), en milieu rural montagnard. Durant l'année scolaire 1998/99, 150 enfants de 4-10 ans de 9 classes des communes de La Tour d'Auvergne, Bagnols, Saint-Sauves, Tauves, Saint-Donat et Avèze ont participé au projet mis en place sur 7 mois.

Parmi les partenaires, on peut distinguer :

- les partenaires financiers : l'Europe et son programme Leader Volcans II ; l'État, par les ministères de l'Éducation nationale, de l'Environnement, de la Jeunesse et des Sports, ou de l'Agriculture ; le Conseil Régional, le Conseil Général du Puy de Dôme ainsi que d'autres organismes comme Électricité de France ou le Parc des Volcans d'Auvergne ;

- les partenaires techniques : en premier lieu, les élus, techniciens et habitants, des organismes comme l'Office National des Forêts, ou le CEMAGREF (Institut de recherche pour l'ingéniérie de l'agriculture et de l'environnement), les Archives Départementales, le Parc des Volcans d'Auvergne, la Maison de l'Innovation, des grandes Écoles comme l'ENITA (École nationale d'ingénieurs des techniques agricoles) ;

- les partenaires médiatiques : journaux régionaux comme la Montagne, le Semeur, Hebdo Info Magazine, Magazine un, deux... quatre, la radio et la télévision régionales : France 3 Auvergne et Radio-France Puy de Dôme.

Le rôle de l'association, ici Espaces et Recherches, est spécifique. Elle est partenaire tout en jouant son rôle d'acteur de la société civile et missionnée comme expert par la collectivité territoriale. Ces missions recouvrent :

- les soutiens technique et méthodologique à la définition du programme et à l'élaboration de la dynamique partenariale ;
- les relations avec les partenaires techniques ;
- le recentrage du contenu pédagogique par rapport au projet global du territoire (Charte Paysagère) ;
- la participation à la coordination / animation générale du programme ;
- les soutiens méthodologiques et techniques auprès des classes (préparation, concertation, conception et mise à disposition d'outils et de documentation pédagogique et intervention dans les classes).

## 2. Projets éducatifs : le territoire au cœur de la démarche

### • La démarche pédagogique

Cette démarche intègre la pédagogie de projet et l'éco-formation. Ces méthodes pédagogiques ont pour but :

- de développer et enrichir la relation directe entre le jeune et son environnement quotidien (relation sensorielle, affective, émotive, cognitive, etc.) ;
- d'amener le jeune à une meilleure perception de son milieu en développant ses sens, ses capacités d'observation, de compréhension, d'analyse et d'expression ;
- d'encourager le jeune à réfléchir, à proposer des solutions alternatives et à agir, à son niveau, dans le cadre des situations liées à l'environnement qu'il a rencontrées ;
- de conduire le jeune à une attitude éco-citoyenne.

Sans entrer dans le détail, on peut prendre deux exemples menés dans des écoles primaires (à classe unique puisqu'il s'agit de petits villages de montagne).

#### ✦ La forêt dans le paysage d'Avèze

- Plan de Recherche :
  - Comment s'appellent les arbres de la forêt ?
  - Qui a planté les premiers arbres ?
  - Pourquoi trouve-t-on des forêts aves des arbres tous identiques et alignés ?
  - Pourquoi a-t-on trouvé plusieurs sortes d'arbres au même endroit ?
  - D'où viennent tous ces arbres, comment sont-ils arrivés là ?
  - Pourquoi y a-t-il plus d'arbres à la campagne que dans les villes ?

- Actions « agir et participer » :

  Enquêtes, comparaison entre forêt régulière et forêt mixte, rencontre avec des bûcherons.

- Réalisations :

  Exposition :

  - tableaux naturels représentant les arbres étudiés,
  - fresque représentant la forêt dans leur paysage,
  - panneaux explicatifs du vécu du projet par les enfants et de l'ensemble des résultats,
  - jeu « quel arbre suis-je ? » avec feuilles, écorces et fruits ou graines.

✦ **L'activité agricole dans le paysage de Saint-Donat**

- Plan de Recherche :
  - Pourquoi n'y a-t-il pas de blé à Saint-Donat ?
  - Comment sont faits les sols de Saint-Donat ?
  - Quelles sont les activités des agriculteurs de Saint-Donat aujourd'hui ?
  - Est-ce que le climat et la nature du sol ont une influence sur l'utilisation des terres ?
  - Avons-nous des indices d'une culture ancienne de blé ou d'autres céréales ?
- Actions « agir et participer » :

  Enquêtes auprès de la population locale (aubergistes, habitants du village, jardiniers locaux, parents, etc.).

- Réalisations :

  Jardin potager.

  Exposition : blé et seigle germés, dessins et textes, maquette du paysage de Saint-Donat et du Sancy.

• **Trois grandes phases ponctuent la démarche pédagogique**

Les jeunes deviennent acteurs et responsables de leur apprentissage.

- **Phase 1 :** Temps de représentations et d'éveil

Exprimer ses représentations initiales et ses émotions, avoir un contact physique avec le paysage, imaginer et créer un paysage, restituer ses connaissances, accepter la subjectivité du regard de chacun. S'interroger face au paysage par des jeux de symbolisation permettant de poser des règles de communication et d'objectiver le regard. L'élève s'appropriera la thématique du paysage et sera dans une dynamique de découverte et d'interrogation.

- **Phase 2 :** Temps de définition du projet et de compréhension

Se questionner, individuellement et collectivement, pour fixer ses attentes et envies de savoir. Émettre des hypothèses, définir un plan d'enquête et se donner les moyens d'atteindre ses objectifs. Les divers projets amèneront inévitablement l'enfant à s'interroger et tenter de comprendre les rôles et interactions des différents éléments composant son territoire d'étude. Ce sera l'occasion de s'initier à plusieurs « langages » : les plans, cartes topographiques, enquêtes et rencontres auprès des différents acteurs, l'exploration du « raconté » (légendes, toponymie, etc.), la recherche sur toutes les composantes naturelles et environnementales du paysage. Ce temps de travail permettra d'utiliser de nombreux supports (bibliothèques, partenaires techniques, maquettes, expériences, mutimédias, photographie, etc.), mais en conservant la notion d'alternance afin que l'enfant vise le double rapport de l'objectivité et de la subjectivité avec son paysage. Au terme de ces deux phases, l'élève aura construit un sens au paysage : il se le sera approprié et s'y sentira acteur.

- **Phase 3 :** Temps d'échanges, d'actions, de retransmission et de communication

Partager les nouveaux savoirs, entre classes de différents niveaux du pays des Combrailles en favorisant l'échange entre primaire et collège, pour se construire une vision globale des territoires. Agir et participer : s'intégrer, par des actions concrètes, à la vie de son paysage. Transmettre ses acquisitions (spectacles, conférences, ouvrages, expositions, etc.) à un public choisi par la classe et réaliser une communication. À l'issue de cette phase, l'élève conciliera les notions d'évolution du paysage et de répercutions des activités humaines sur ce dernier. Libre à lui d'agir ensuite pour y placer sa pierre ou son arbre.

- **Phase d'évaluation finale :**

L'évaluation de l'ensemble du projet est réalisée par tous les acteurs : élèves, enseignants, animateurs et groupe de pilotage. La démarche de pédagogie de projet permet également aux enfants et à l'équipe d'encadrement une évaluation phase par phase.

Le projet de chaque classe prend vie durant les interventions (7 à 9 journées ou demi-journées), réparties sur les deux premiers trimestres (octobre à avril), et dans un prolongement en classe et en travail personnel des élèves. Dans ce cadre, l'animateur(trice) suit la classe du début à la fin en apportant un soutien méthodologique (mise en œuvre des différentes phases, approches pédagogiques liées aux thèmes sur le terrain et en classe) et technique (connaissances naturalistes et environnementales).

Une démarche d'évaluation formative et de valorisation des expériences et des productions est engagée par les opérateurs (enseignants, animateurs, conseillers pédagogiques, etc.) et coordonnée par un comité de suivi.

- **La prise en compte du territoire**

L'environnement étudié est systématiquement celui de la commune où se trouve l'école. Les raisons sont nombreuses. Cela donne aux jeunes une meilleure connaissance de leur lieu de vie et de ses problèmes spécifiques et permet une appropriation de leur environnement. Ils en deviennent les acteurs d'aujourd'hui et de demain.

À partir de cette appropriation communale, nous avons cherché une mise en cohérence au niveau intercommunal de plusieurs projets sur le même thème parce qu'il nous semble indispensable qu'à partir de leur vie quotidienne, les jeunes puissent prendre conscience de l'identité de leur territoire, de leur « pays », à travers ses spécificités paysagère, socio-économique, culturelle, administrative (par exemple : regroupement scolaire pour des petits effectifs). Ceci permet d'aborder une problématique environnementale, de manière pratique, globale et pertinente, à l'échelle d'une entité cohérente (bassin versant, unité paysagère). Et, au-delà, grâce à la notion d'interdépendance, d'approcher l'intercommunalité, qui se traduit par l'existence de la collectivité territoriale porteuse du projet éducatif.

Enfin, nous avons cherché, avec plus ou moins de succès, à ouvrir les projets aux différents acteurs locaux (élus, techniciens, administrations, spécialistes, habitants, etc.) pour leur permettre de participer activement au projet porté par les jeunes et de s'impliquer (concertation, partenariat, sensibilisation du reste de la population). Cela permet aux jeunes d'appréhender la complexité du fonctionnement d'une collectivité et la diversité, dont ils font partie, des acteurs qui peuvent y jouer un rôle.

## 3. Difficultés et réussites d'une démarche partenariale

- **L'attitude des collectivités**

La mise en place de ces programmes éducatifs financés par les collectivités, et concernant plusieurs établissements scolaires d'un même territoire, met en lumière un certain nombre d'intérêts, de facteurs, influant sur l'attitude des collectivités.

La phase d'élaboration et de préparation du programme éducatif nécessite l'élaboration d'un partenariat financier, technique et médiatique. C'est notamment le « technique » et le « médiatique » qui vont valoriser les différents acteurs concernés par le territoire et le thème. Cela va permettre à la collectivité « porteuse de projet » de s'impliquer dans la coordination et sur

le terrain en apportant ses compétences aux autres acteurs. Ceci, pour chacun des projets de classe, dès les premières phases, puis au cours d'échanges, d'actions, de retransmissions et communications.

C'est une démarche qui permet de fédérer de multiples acteurs autour des jeunes pour un projet commun. C'est aussi un moyen de créer de nouveaux liens entre collectivités, établissements scolaires et structures d'éducation à l'environnement, où chacun est indispensable pour que les projets de classe puissent prendre toute leur dimension éducative et communautaire. Lorsque l'on parle de collectivité, cela concerne les élus et les techniciens mais également les habitants, les acteurs locaux, etc.

Une possibilité est donnée à la population, à travers les jeunes, de participer activement et de faire acte de civisme dans une démarche participative. Ce qui permet à la collectivité d'œuvrer pour une éco-citoyenneté et de revaloriser son rôle auprès de ses administrés.

- **Un exemple de démarche participative**

En 1997, sur le thème de l'eau, les élèves de la classe de 6e du collège de Saint-Sauves (Commune de Sancy-Artense), après avoir travaillé sur la qualité de la rivière qui traverse leur village, ont réalisé un petit document à destination de la population pour présenter le résultat de leurs recherches (mauvais indice biotique et qualité piscicole, décharges sauvages, etc.). Ils ont en parallèle demandé une rencontre avec le Conseil Municipal pour organiser, avec l'autorisation et le soutien technique et financier de la mairie, un nettoyage de la rivière. La rencontre s'est conclue par un accord sur la totalité de leur demande et lors de la mise en place du nettoyage, le document ayant rempli son objectif de sensibilisation, les élèves ont reçu l'aide de bon nombre d'habitants et de partenaires techniques sollicités durant les phases précédentes. Lors de cette même journée, un temps était prévu pour que la population puisse visiter une exposition conçue et animée par les élèves. Celle-ci présentait leur démarche d'investigation de terrain, les rencontres avec des partenaires techniques (garde pêche, entreprise gérant la station d'épuration et exploitants agricoles), les enquêtes auprès de leurs familles et des commerçants, les résultats de leurs recherches (plus détaillées que le document). Y figuraient également des poèmes, des fresques et des maquettes exprimant la désapprobation des élèves face à cette situation et les solutions envisagées.

- **Des freins identifiés**

On fait souvent l'amalgame entre les programmes d'information, de sensibilisation, et d'éducation à l'environnement. Pourtant, les objectifs de chacun des programmes ne sont pas les mêmes et les moyens techniques, financiers

et humains diffèrent en conséquence. L'acte éducatif mené par les associations est régulièrement mal compris et donc dévalorisé, quelquefois remis en cause par les collectivités et par l'Éducation nationale pour les programmes scolaires. Ceci est lié à des raisons différentes suivant les acteurs.

Pour les collectivités, le problème se situe souvent dans le rapport entre le budget et le nombre de personnes concernées directement par le programme éducatif. Ce rapport apparaît comme beaucoup moins intéressant que celui d'un programme d'information, la justification n'est pas toujours facile. Quelques raisons ressortent :

- le fait de confier le programme éducatif au service communication de la collectivité avec le risque de ne pas rencontrer un personnel sensibilisé ou compétent pour piloter un tel programme ;
- le manque de reconnaissance du professionnalisme des structures d'éducation à l'environnement, souvent des associations avec animateurs professionnels salariés, génère une incompréhension de leurs coûts d'intervention ;
- enfin, un problème d'image des associations d'éducation à l'environnement assimilées à des « écolos contestataires » par les collectivités. En effet, un grand nombre d'associations d'éducation à l'environnement ont été ou sont encore des associations de protection de la nature et de l'environnement.

Pour l'Éducation nationale, les difficultés résident plus dans la compréhension et l'acceptation de la complémentarité entre l'éducation formelle et non-formelle. Les considérations de sécurité et de sérieux éducatif des intervenants entre en jeu, mais aussi un effet « consommation d'actions éducatives » pour certains enseignants qui n'ont pas de réel projet intégrant les interventions. Depuis 1995/96, ces problèmes ont été sérieusement pris en compte par un certain nombre d'acteurs, mais le passé est encore bien prégnant et suppose un travail étroit entre tous.

- **Rendre l'éducation à l'environnement crédible**

La démarche de pédagogie de projet et d'éco-formation donne une validité sur le sérieux éducatif de la structure d'éducation à l'environnement. Désormais, les collectivités, l'Éducation nationale ainsi que les autres partenaires perçoivent mieux le rôle des structures d'éducation à l'environnement comme étant des médiateurs entre les différents acteurs (porteur de projet, partenaires, classes, etc.) et l'environnement naturel et culturel de leur territoire.

Enfin, c'est par la rencontre dans cet espace d'échange qu'est le projet, en « faisant ensemble », que l'on identifie d'autres besoins d'actions qui peuvent prolonger le projet auprès des jeunes mais aussi auprès des adultes.

## 4. En conclusion

Il ressort de ces expériences quelque chose de fort. La pédagogie de projet comme méthode d'éducation active auprès des jeunes peut tout à fait se transposer, s'adapter et s'articuler pour une *mobilisation* et une *implication* de l'ensemble des différents acteurs pour des projets de développement durable de territoires. Les collectivités territoriales peuvent effectivement avoir une implication partenariale qui dépasse le seul financement.

Aujourd'hui, au regard des difficultés et des limites identifiées, un chantier important nous attend pour que toutes les expériences similaires à l'échelle du territoire national voire international puissent bénéficier d'un véritable état des lieux avec évaluation, théorisation, mutualisation par un travail de recherche-action ou de recherche-développement mené en étroit partenariat entre les différents acteurs.

Ceci contribuerait à donner à chacun des moyens de transfert méthodologique adaptables aux contextes toujours différents. Ceci permettrait également une reconnaissance de l'éducation à l'environnement et une légitimité au soutien réel qu'elle peut apporter à la mise en œuvre des politiques territoriales où les notions de solidarité, d'équité et de responsabilité sont de mise.

**Note biographique**

**Christophe Andreux** a reçu une formation professionnelle d'éducateur à l'environnement (BEATEP) et d'accompagnateur en montagne (BEES AMM). De 1996 à 2001, il a été responsable pédagogique, animateur et formateur pour l'association « Espaces et Recherches », ainsi que coordinateur régional pour le réseau GRAINE Auvergne. De 1997 à 1998, il a aussi été chef de projet sur le programme éducatif national « Gestes au Quotidien » pour le réseau « École et Nature ». Il est aujourd'hui consultant et chargé de mission pour des porteurs de projets d'ERE avec un accent pour des territoires en milieu rural montagnard. Pour cela, il a suivi en parallèle un D.U.H.E.P.S sur 3 ans au SUFCO de l'Université F. Rablais de Tours.

**Sources consultées**

Cottereau, D. (1997). *Alterner pour apprendre*. Montpellier: École et Nature.

Cottereau, D. (1994). *À l'école des éléments*. Lyon: Chroniques Sociales.

École et Nature. (2000). *Programme pédagogique sur la gestion des déchets et la consommation « ROULETABOULE ». Cinquième édition*. Montpellier: École et Nature.

École et Nature. (1999). *Monter son projet, guide pratique d'éducation à l'environnement. Quatrième édition*. Lyon: Chroniques Sociales.

École et Nature. (1997). *Programme pédagogique sur l'eau « RICOCHETS »*. Montpellier: École et Nature.

École et Nature. (1996). *Éduquer à l'environnement par la pédagogie de projet. Deuxième édition*. Paris: L'Harmattan.

Espinassous, L. (1996). *PISTES, pour la découverte de la nature et de l'environnement*. Toulouse: Édition Milan.

# Une exploration des relations partenariales entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement

***Héléna Roulet***
*Étudiante M.Sc. Environnement, Université du Québec à Montréal*

Dans la perspective d'un environnement socialement partagé et construit (Sauvé, 1997), et dans un contexte de compétitivité économique, de coupures budgétaires et de remaniement des programmes d'éducation (Ministère de l'Éducation, 1999), certains acteurs des milieux entrepreneurial et scolaire ont établi entre eux un partenariat pour une éducation relative à l'environnement. Perçu par certains comme socialement problématiques (Cossette, 2000 ; Larochelle, 2000), les relations partenariales entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement sont souvent associées à l'intérêt privé de l'entreprise, un intérêt de nature économique, plutôt qu'à un réel intérêt social. Mais qu'en est-il ? Et comment contribuer à optimiser un tel partenariat ?

Afin d'apporter un éclairage plus riche sur la problématique du partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement, et d'alimenter la réflexion vers l'identification de pistes stratégiques pour optimiser un tel partenariat, nous avons effectué deux études de cas québécois. Elles impliquent la Fondation Riou-Delorme et la société d'hydroélectricité Innergex. La Fondation promeut l'enseignement des sciences chimiques et environnementales au niveau primaire et secondaire, et la société Innergex propose une éducation relative aux questions de production et d'exploitation de l'énergie hydroélectrique dans le contexte particulier des Chutes de la rivière Chaudière. Le design méthodologique retenu pour effectuer ces études de cas intègre des stratégies de l'observation participante, de l'entrevue semi-dirigée et de l'analyse de documents.

Le séminaire annuel de la Fondation Riou-Delorme, de même que les exposés en classe et les visites guidées du site des Chutes de la Chaudière de la société Innergex, sont les principales activités d'éducation relative à l'environnement observées dans le cadre de ces partenariats. Le séminaire de la Fondation consiste à présenter aux participants (les enseignants) divers points de vue d'acteurs sociaux concernés par les enjeux environnementaux. Y sont présents des représentants des milieux gouvernemental, entrepreneurial et universitaire, de même que des représentants de groupes environnementaux. Les exposés en classe de la société Innergex s'adressent quant à eux aux élèves de niveau secondaire.

Des entrevues individuelles ont par la suite été réalisées auprès de différents partenaires des deux cas à l'étude (des représentants industriels, des membres de la Fondation et des enseignants). Les principales questions abordées lors de ces entrevues ont trait à la conception qu'ont les partenaires de la notion de partenariat, leurs motivations à entreprendre un tel partenariat, les conditions qu'ils identifient comme favorables au partenariat, les difficultés qu'ils ont rencontrées et les incidences de cette expérience sur eux-mêmes et en matière d'éducation relative à l'environnement. Enfin, une analyse de contenu des documents officiels des entreprises a été effectuée. Celle-ci avait pour but d'explorer l'intégration des actions partenariales de chaque entreprise à leur philosophie corporative.

Suite à ces études de cas, les résultats montrent que pour l'entreprise, le partenariat avec l'école consiste particulièrement à mettre en place des activités de communication environnementale contribuant à favoriser chez les participants, une meilleure compréhension des problématiques et des enjeux environnementaux. Tel qu'attendu, un changement de perception à l'égard de l'engagement environnemental des entreprises est observé chez les participants. Cette recherche permet également de contribuer à identifier les facteurs favorables à un tel partenariat et d'explorer plusieurs caractéristiques et enjeux du partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement.

## 1. Le développement d'attitudes favorables à la relation entre la personne, la société et l'environnement

Nous constatons que les activités d'éducation relative à l'environnement, réalisées en partenariat entre l'école et l'entreprise, sont orientées vers la compréhension des problématiques et des enjeux environnementaux, et ont pour but d'encourager la population ciblée (les enseignants et les élèves) à se questionner sur les perceptions qu'elle entretient à l'égard des rôles et des pouvoirs qu'ont les entreprises face à l'environnement.

L'interaction qu'ont les participants avec les acteurs sociaux impliqués dans le séminaire de la Fondation Riou-Delorme et lors des exposés de la société Innergex confronte ces derniers à leurs propres opinions quant à l'engagement environnemental des entreprises. Nous observons qu'au terme de ces activités d'éducation relative à l'environnement (conférences), les participants perçoivent plus positivement l'engagement environnemental des entreprises et affirment être plus critiques à l'égard des informations véhiculées dans les médias à ce propos. Néanmoins, nous n'avons pas observé de processus d'analyse critique, de mise à l'épreuve et d'évaluation des conceptions, anciennes et nouvelles, dans le contexte des activités d'éducation relative à l'environnement. Selon nous, cet aspect devrait être intégré à ces activités.

Dans l'optique d'un environnement socialement partagé, la clarification des opinions et des stéréotypes à l'égard de l'engagement environnemental des entreprises peut contribuer à favoriser le dialogue et la compréhension entre les acteurs, ce qui est de nature à favoriser la mise en œuvre d'une approche coopérative et à optimiser la relation entre les personnes, la société et l'environnement. De plus, en tentant de contribuer au développement de l'enseignement scientifique et celui des sciences de l'environnement, les partenaires industriels se perçoivent comme assumant des responsabilités civiques et offrent aux élèves des exemples concrets d'écogestion ce qui leur permet de faire le pont entre des savoirs scientifiques et sociaux.

Toutefois, en dépit de ces avantages possibles et bien que le partenariat soit considéré comme une voie d'avenir des sociétés modernes (Anadon, 1997), Boutin et Le Cren (1998) soulignent qu'il est fréquemment perçu comme une panacée, quand pourtant dans certains cas, il ne fait que calfeutrer une relation de pouvoir souvent conflictuelle. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à l'identification des facteurs favorables à un partenariat véritable et fécond entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement.

## 2. Les facteurs favorables au partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement

En combinant l'ensemble des résultats de recherche, les principaux facteurs favorables au partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement sont :

- *La philosophie et la crédibilité environnementale des entreprises.* Celles-ci indiquent que les entreprises ont débuté une réflexion sur leur engagement environnemental et sur leurs actions à entreprendre. Notons que dans le cas de la Fondation Riou-Delorme, 60 % des partenaires industriels sont

membres de l'Association québécoise des fabricants de produits chimiques qui est régie par le principe de gestion responsable.

- *Le respect de la mission de l'école.* En respectant la mission éducative de l'école, les partenaires s'assurent d'axer leurs activités d'éducation relative à l'environnement vers la compréhension des problématiques et des enjeux environnementaux et non sur la promotion du bien-fondé des mesures environnementales adoptées par les entreprises.
- *La représentativité des différents partenaires au sein des prises de décision, les qualités personnelles et interpersonnelles des partenaires, l'égalité des relations de pouvoirs entre les partenaires et une communication franche et authentique entre les partenaires eux-mêmes et avec la population ciblée.* Ces facteurs favorisent particulièrement le développement d'une attitude coopérative et la construction critique du savoir.
- *La réponse à un besoin d'information publique, aux besoins des partenaires et de la population ciblée par le partenariat et le réalisme des activités d'éducation relative à l'environnement.* Les activités d'éducation relative à l'environnement doivent répondre à des besoins réels des partenaires et de la population ciblée par celles-ci, sinon la pertinence de ces activités peut être questionnée.

Nous avons exploré les besoins et les motivations des différents partenaires impliqués dans les partenariats à l'étude. Les enseignants mentionnent que leur principale motivation est d'acquérir une information d'actualité en matière d'environnement afin d'être plus en mesure d'intervenir en classe dans ce domaine. Ils cherchent également à répondre à des besoins pédagogiques et éducatifs et tentent de créer des liens entre les savoirs disciplinaires et sociaux. Quant aux entreprises, leurs motivations correspondent à un amalgame de visées égocentriques et altruistes, soit d'une part, la promotion de leur secteur d'activités et la qualification de la future main d'œuvre et d'autre part, le partage de leurs connaissances avec le public et l'engagement social. Cet amalgame de visées, particulièrement mentionné par Reynolds (1993), suggère que la considération de l'environnement et des questions sociales des communautés sont indissociables de la promotion d'une image corporative positive (facteur bien connu de développement économique).

Nous nous sommes également intéressés à la représentation qu'ont les partenaires de la notion de partenariat. Au bilan de l'analyse des discours des répondants, nous constatons que les cinq principes du partenariat énumérés par Pelletier (1997), sont identifiés : l'intérêt mutuel (une relation où tous les partenaires sont gagnant), l'égalité (les relations ne sont pas hiérarchiques), l'autonomie (l'expertise de chacun des partenaires est respecté), la coopération

(des échanges réciproques entre les partenaires ont lieu) et l'évolution entre les partenaires (chacun des partenaires apprend des autres).

L'étude nous permet d'y ajouter un sixième principe, soit celui du volontariat. Celui-ci pourrait être défini comme étant l'état dans lequel les partenaires s'engagent à participer aux activités d'éducation relative à l'environnement, c'est-à-dire sans y être forcés et répondant à une motivation personnelle.

### 3. Les difficultés reliées au partenariat

Toujours dans l'optique de contribuer à optimiser les relations partenariales entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement, nous nous sommes également interrogés sur les obstacles pouvant se dresser lors d'un partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement.

À l'entrevue, les répondants des organisations mentionnent d'abord spontanément qu'aucune difficulté n'est survenue lors de la réalisation du partenariat. Cependant, quelques difficultés sont ultérieurement mentionnées. Ces dernières sont spécifiques aux cas à l'étude. Pour la Fondation Riou-Delorme, celles-ci sont : la perte de partenaires attribuée aux fluctuations économiques liées à la mondialisation des marchés ; la perception d'un éventuel conflit d'intérêt, compte tenu de la divergence des valeurs promues par l'entreprise (la rentabilité et la production) et l'école (le développement de la personne) ; le délai dans la poursuite d'activités, soit parce que celles-ci sont réalisées bénévolement ou parce que le financement est restreint ; et finalement, la difficulté à inciter la population ciblée, soit les enseignants, à participer au séminaire par d'autres moyens que la publicité faite par les anciens boursiers. En ce qui concerne la société Innergex, les principales difficultés mentionnées sont l'acceptation de ce partenariat à l'intérieur même de l'entreprise et le maintien, dans la communauté, d'une équipe responsable du partenariat.

Outres ces difficultés spécifiques aux cas étudiés, deux autres difficultés ont été recensées dans la littérature. La première est la possibilité que des partenaires industriels soient uniquement intéressés à offrir un support financier sans s'engager dans un échange véritable (Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme, 1996). Dans le cas de la société Innergex, aucun problème n'est soulevé en ce sens, puisqu'aucun don financier n'est offert à l'école. Par contre, au sein de la Fondation Riou-Delorme, chacun des partenaires industriels est invité à offrir une contribution financière. Le risque est alors plus grand pour cette dernière d'être confrontée à ce type de problème. Un gradient de participation des partenaires peut être ainsi associé à cette difficulté. Deux membres de la Fondation Riou-Delorme nous laisse entendre l'existence d'un tel phénomène : « certains partenaires sont plus » partenaires « que d'autres ».

La seconde difficulté est la remise en question des rôles sociaux des différents partenaires (Pelletier, 1997). Dans les deux cas, aucun membre des organisations n'a mentionné cette difficulté. Est-ce un signe d'une réelle mise en commun d'expertise et de connaissances ? D'une interaction franche ? Ou tout simplement la résultante d'une entente adéquate réalisée dès le début de la relation partenariale ? Spécifions cependant que la difficulté soulevée par la société Innergex, soit celle de faire accepter le partenariat à l'intérieur même de la compagnie, pourrait être associée à une remise en question du rôle de la Société puisqu'elle a entrepris un processus de décentralisation de certains pouvoirs, un élément non négligeable dans la remise en question des rôles sociaux de l'entreprise.

Les autres difficultés recensées dans les écrits, soit le respect des compétences de chacun des partenaires, le respect de la mission éducative de l'école et l'élaboration et le maintien d'un processus d'évaluation du partenariat et de ses activités (Pelletier, 1997), ne sont pas mentionnées par les répondants.

- *Le respect des compétences de chaque partenaire.* Dans aucun des deux cas à l'étude, il ne semble y avoir de problème à cet égard. Au contraire, le respect des points de vue et de l'autonomie de chacun des partenaires est mentionné par les répondants aux entrevues.
- *Le respect de la mission éducative de l'école.* Le respect de la mission éducative est observé dans les deux cas à l'étude. Un exemple : les responsables du projet de la société Innergex tentent continuellement d'ajuster leurs activités d'éducation relative à l'environnement aux besoins des enseignants. Toutefois, malgré le respect que manifestent les partenaires industriels à l'égard de la mission éducative de l'école, les enseignants doivent rester vigilants à propos de l'information véhiculée ou celle qu'ils permettront de véhiculer en classe (Pelletier, 1997). Une activité de réflexion à ce sujet pourrait être faite entre les partenaires et avec les élèves concernés.
- *L'évaluation des activités d'éducation relative à l'environnement.* Dans les deux cas à l'étude, cette évaluation ressemble à celle d'un groupe de discussion. Initiée par les responsables des relations partenariales (les entreprises), elle consiste à recueillir les opinions des enseignants sur la qualité et la pertinence des activités d'éducation relative à l'environnement réalisées.

## 4. Des recommandations

Au terme de cette recherche, nous formulons trois recommandations relatives aux relations partenariales étudiées ; ces recommandations pourraient s'avérer utiles dans le cadre de nouveaux partenariats :

- Dans le cadre du séminaire de la Fondation Riou-Delorme, une formation relative aux diverses théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement pourrait être offerte aux enseignants. Un tel volet pédagogique semble être souhaité par ces derniers.
- Compte tenu que certains partenaires industriels de la Fondation Riou-Delorme ont montré de la difficulté à structurer leurs pensées au sujet du partenariat et qu'un gradient de participation est noté chez ces derniers, un questionnement sur ce que représente le partenariat pour les entreprises et leurs représentants serait sans doute une activité à envisager. Une telle clarification lors d'une rencontre de groupe permettrait aux partenaires de construire une conception commune du partenariat relatif à une éducation relative à l'environnement et de diminuer les écarts d'engagement entre les partenaires.
- Une brève formation en éducation relative à l'environnement pourrait également être offerte aux différents partenaires. Celle-ci favoriserait l'optimisation des activités d'éducation relative à l'environnement réalisées dans le cadre du partenariat

Enfin, l'actuel contexte de coupures budgétaires et d'appel à la solidarité incite certaines entreprises à se présenter au milieu scolaire comme une ressource complémentaire à la mission éducative de l'école. Elles se proposent comme pourvoyeuses de ressources humaines, matérielles et financières. De plus, avec le récent remaniement des programmes scolaires du ministère de l'Éducation (1999), l'école est appelée à offrir une éducation davantage axée sur les préoccupations sociales contemporaines, dont l'environnement fait partie. Elle est donc incitée à s'ouvrir à son milieu, d'où l'importance de poursuivre les recherches sur la problématique du partenariat.

Notre recherche de type exploratoire et descriptive, dont quelques résultats ont été présentés ici, ne contribue qu'à dresser un portrait sommaire et partiel du phénomène de partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement. Les différents aspects du partenariat esquissés dans cette recherche, soit la conception qu'ont les partenaires de la notion de partenariat, leurs motivations à entreprendre un tel partenariat, les conditions qu'ils identifient comme favorables au partenariat, les difficultés qu'ils ont rencontré et les incidences de cette expérience sur eux-mêmes et en matière d'éducation relative à l'environnement, mériteraient d'être approfondis.

De plus, nous estimons qu'il serait souhaitable de développer des outils d'évaluation de projets partenariaux et également d'affiner les approches et les stratégies de recherche dans ce domaine d'interactions particulier, qui est de nature à susciter la controverse et à poser des défis d'ordre éthique et

stratégique. En particulier, une meilleure compréhension de la logique des entreprises impliquées dans ce type de partenariat pourrait éclairer l'analyse critique des messages que ces dernières véhiculent dans le cadre des activités menées en partenariat entre l'école et l'entreprise pour une éducation relative à l'environnement.

**Note biographique**

**Héléna Roulet** détient un baccalauréat en psychologie et termine ses études à la Maîtrise en sciences de l'environnement à l'Université du Québec à Montréal. Sa recherche, sous la direction de Lucie Sauvé, porte sur le partenariat entre l'école et l'entreprise pour l'éducation relative à l'environnement. Héléna Roulet a également réalisé divers stages internationaux qui lui ont permis d'approfondir des questions environnementales tant en Amérique Latine qu'en Europe de l'Est.

**Références**


Anadon, M. (1997). Les mots, les arguments : Le discours officiel québécois sur le partenariat dans la formation des enseignants. *Éducation Permanente*, n° 131, 51-62.

Boutin, G. et Le Cren, F. (1998). Le partenariat en éducation, un défi à relever. *In* R., Pallascio, L. Julien et G. Goslin (dir.), *Le partenariat en éducation : pour mieux vivre ensemble.* Montréal: Édition Nouvelles. p. 111-117.

Cossette, C. (2000). Les écoles doivent-elles former des consommateurs béats ? *Nouvelles CEQ*, mars-avril 2000, p. 24.

Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme. (1996). *Séminaire européen sur le partenariat école/entreprise pour le développement durable (26-28 septembre 1996).* Paris: Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme.

Larochelle, J. (2000). La privatisation de l'éducation est commencée. *Nouvelles CEQ*, mars-avril 2000, p. 25.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire/enseignement primaire. Version Provisoire.* Québec: Ministère de l'Éducation.

Pelletier, G. (1997). Le partenariat : du discours à l'action. *La revue des échanges : Éducation et partenariat, 14*(3), www.afides.qc.ca/RDE/54/pelletier.html.

Reynolds, F. (1993). Businness in education : Altruism or self-interest. *In* L. Bosetti, C.F. Weber et F.T. Johnson (dir.), *Partnerships in education : trends and opportunities.* Calgary: University of Calgary, Faculty of Education. p. 22-29.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement – Éléments de design pédagogique, Guide de développement professionnel à l'intention des enseignants et animateurs, 2e édition.* Montréal: Guérin.

# Le partenariat avec le secteur économique, tendances et perspectives en Allemagne

***Katharina D. Giesel***
et
***Julia Mann***
*Freie Universität Berlin*

Durant les quinze dernières années, l'éducation à l'environnement s'est énormément développée dans le secteur non formel allemand. La promotion et le soutien financier dont elle a bénéficié de la part d'institutions telle que la Deutsche Bundesstiftung Umwelt (Fondation Fédérale Allemande pour l'Environnement - DBU [1]) ont contribué à cette expansion.

Afin de faire évaluer l'état des lieux ainsi que les perspectives d'avenir de l'éducation non formelle à l'environnement en Allemagne, la DBU a initié une vaste enquête quantitative et qualitative qui a été confiée au service de recherche en éducation à l'environnement à la Freie Universität Berlin (Université Libre de Berlin). Touchant toutes les institutions de l'éducation à l'environnement (EE) dans le secteur non formel, l'enquête a révélé la situation ainsi que les champs d'innovation possibles dans ce secteur.

Les résultats de l'évaluation étant trop divers (Giesel, de Haan et Rode, 2001 ; Giesel *et al.*, 2001), nous nous contenterons ici d'identifier le secteur économique et les entreprises comme des partenaires prometteurs de l'éducation à l'environnement non formelle, d'appuyer notre argumentation sur les résultats empiriques du sondage ainsi que sur une réflexion à propos des tendances actuelles au niveau social et théorique.

## 1. L'éducation non formelle et ses partenaires

### L'enquête

L'enquête a révélé que le nombre d'établissements s'investissant dans l'éducation à l'environnement en dehors des structures d'enseignement formel en Allemagne s'élève

à plus de 4600. Environ 2 850 de ces établissements ont contribué à l'enquête (tableau 1) en fournissant des informations détaillées sur la forme et le fond de leurs offres (méthodologies appliquées, thèmes traités, etc.). Ils nous ont renseigné sur leur public, l'équipement et la situation de leurs établissements, les structures internes et financières, le personnel, leur intégration régionale ainsi que sur leurs partenaires et les formes de coopération réalisées. Finalement ils nous ont donné leurs avis sur l'avenir probable de l'éducation à l'environnement.

**Tableau 1 :** Les différentes parties de l'enquête

| *Partie de l'enquête* | *Méthode appliquée* | *Échantillon* |
|---|---|---|
| Questionnaire des institutions | standardisé | 2856 (61% du nombre total estimé) |
| Questionnaire des acteurs / animateurs pédagogiques | standardisé | 642 |
| Questionnaire des participants | standardisé | 353 |
| Questionnaire du grand public et de 50 professeurs | sondage téléphonique | 350 + 50 |
| Entretiens avec des acteurs et partenaires | interview sémi-ouvert | 89 |
| Dialogue avec les acteurs et les institution d'administration | 2 ateliers d'avenir, 6 cercles de qualités | 60 |

Parallèlement à cette enquête quantitative auprès des établissements, nous avons interviewé 600 acteurs pédagogiques de l'éducation à l'environnement, 400 personnes appartenant à la population ordinaire, et presque autant de participants à des manifestations d'éducation à l'environnement. De plus, nous avons mené des entretiens avec 90 experts de l'éducation à l'environnement.

Pour l'interprétation des données qualitatives, nous avons eu recours à un concept d'analyse développé par le service de recherche en éducation à l'environnement : l'analyse des imaginations-guide (*Leitbildanalyse*). Elle sert à l'identification des représentations qui sous-tendent les discours. En structurant la perception, elles focalisent la pensée et sont déterminantes pour la prise de décision et le comportement des individus. Les imaginations-guides résument les idées et buts qu'une communauté a en partage et peuvent donc servir à définir les communautés et leurs organisations [2]. Les imaginations-guides circulant dans le secteur non formel de l'éducation à l'environnement ont été d'une importance primordiale pour l'enquête évaluative puisqu'elles renseignent sur les schémas d'orientation et les visions d'avenir des acteurs.

**Qu'est-ce que l'éducation à l'environnement non formelle ?**

L'éducation à l'environnement non formelle a été définie comme comprenant toutes les activités éducatives liées à l'environnement des institutions et des organisations se situant en dehors des structures formelles d'enseignement (écoles, collèges ou lycées d'enseignement général ou professionnel, universités). Les établissements de l'éducation à l'environnement non formelle se composent donc d'associations de protection de nature et de l'environnement, de centres ou maisons de la nature et de l'environnement, d'établissements d'éducation populaire (*Volkshochschulen*), de musées, d'associations diverses, d'académies de partis politiques et d'Églises, d'administrations, de ligues de consommateurs, de Chambres de commerce, d'entreprises, de grands centres de recherche et autres organismes ou institutions concentrant la totalité de leurs activités sur l'éducation à l'environnement ou encore ne s'engagent que partiellement dans ce domaine (tableau 2).

**Tableau 2 :** Typologie des institutions

| | Institutions |
|---|---|
| Association de protection de la nature ou de l'environnement | 21,1% |
| Maison de la nature ou de l'environnement | 13,6% |
| Association | 10,7% |
| Établissement de l'éducation populaire | 10,6% |
| Administration | 8,9% |
| Entreprise | 6,3% |
| Science et recherche | 4,9% |
| Musée | 4,1% |
| Chambre de commerce et d'industrie | 3,4% |
| Ligue de l'enseignement | 3,1% |
| Fondation | 2,6% |
| Autres* | 10,8% |
| N = | 2839 |

* Y inclus les institutions de moins de 2,5% quote-part (académie, ligue de consommateurs, formation professionnelle, Église, partie politique).

Dans une analyse différenciée, Giesel (1999) a démontré qu'il n'y a pas de rapport étroit entre les réflexions théoriques plutôt abstraites sur l'éducation à l'environnement et les considérations plutôt pragmatiques ou les orientations de base des acteurs. Il n'y a même pas parmi les acteurs un accord minimal sur ce qu'est l'éducation à l'environnement.

De ce fait, il est primordial de ne pas restreindre le champ d'étude à partir d'une définition de l'éducation à l'environnement. La culture du quotidien est un « modèle du premier ordre » à partir duquel la science développe un

« modèle de second ordre » (Lamnek, 1995) ; on en déduit que l'éducation à l'environnement est ce que les acteurs pensent qu'elle est [3].

Les institutions de l'éducation à l'environnement sont d'une variété énorme (tableau 2) ; dans cette multitude de types d'établissements se distinguent par leur nombre les associations de protection de la nature ou de l'environnement, les centres de la nature et de l'environnement, les associations en général, les établissements de l'éducation populaire ainsi que les institutions administratives.

Cette variété institutionnelle du secteur non formel est démultipliée par les offres thématiques, les types de manifestations et les méthodes d'éducation à l'environnement. L'éducation à l'environnement comprend des interventions pédagogiques directes (telles que des séminaires ou des cours d'information) et des éléments divers d'information, d'illustration et de conseil (excursions, conférences, expositions, consultations écologiques). S'y ajoutent des champs d'activité comme la mise en réseau des acteurs du processus d'Agenda 21 local, la collaboration à l'élaboration de plans de développement régional, la réalisation de campagnes et les activités de protection de la nature.

Il s'est avéré impossible de dresser une typologie fonctionnelle des activités telles que l'information, le conseil et la sensibilisation, puisque les établissements s'engagent dans plusieurs champs d'activités à la fois en les combinant de manière hétérogène.

Toutefois, une nouvelle typologie des établissements fait surface lorsqu'on considère les résultats des interviews qualitatifs et quantitatifs sur l'arrière-plan des développements socio-politiques et théoriques de ces dernières années. Dans l'avenir, il faudra et on pourra différencier parmi :

- Les établissements de l'éducation à l'environnement du secteur non formel classique tels que les centres de nature ou de l'environnement. On y retrouve souvent les offres environnementales traditionnelles : explorations et sensibilisation à la nature ; on y traite les thèmes « verts » comme l'analyse de l'eau, le jardinage, les déchets et le système écologique de la forêt.
- Les établissements de l'éducation à l'environnement orientés vers le développement durable (les centres d'Agenda 21) où sont traités de nouveaux thèmes comme l'Agenda 21 local, la mobilité, l'énergie, la consommation, la construction et l'habitation, l'environnement et le développement, l'économie et l'écologie, l'écologie et le marché de travail.
- Les formes mixtes de toutes nuances de ces deux extrêmes.

**Le partenariat : différentes formes de coopération**

La plupart des institutions d'éducation à l'environnement non formelles disent coopérer avec d'autres institutions (84,1 %). Quand on parle de

coopération ou de partenariat, on n'entend pas toujours par là un partenariat dans le sens d'une relation d'échange sur pied d'égalité ou d'activités réalisées en commun. Souvent, on entend par coopération et partenariat un quelconque service unilatéral offert à une autre institution (tableau 3).

**Tableau 3 :** Les domaines de la coopération

| | Institutions |
|---|---|
| Réalisation commune de manifestations | 84,9% |
| Échange d'animateurs | 45,1% |
| Consultation réciproque | 42,7% |
| Publications communes | 36,6% |
| Consultation pour éviter des doublements thématiques dans les programmes | 27,1% |
| Réalisation de projets internationaux | 26,7% |
| Partage du bureau | 12,9% |
| N = | 2403 |

La plupart de ces établissements indiquent qu'ils réalisent des manifestations en commun avec d'autres institutions. Cette forme de partenariat ainsi que l'échange d'enseignants et la consultation réciproque sont certainement la majorité des offres faites à d'autres institutions. En effet, ce sont souvent des écoles ou encore des maternelles qui figurent parmi les soi-disant partenaires (mais que l'on devrait plutôt compter parmi le public de l'éducation à l'environnement non formelle). Par contre, lorsque les partenaires cités sont des communes, on peut s'attendre à plus de réciprocité dans l'échange et dans la réalisation de certaines activités (tableau 4).

**Tableau 4 :** Avec qui coopérez-vous ?

| | Institutions |
|---|---|
| Institutions non européennes | 4,6% |
| Académies pour la formation professionnelle | 13,4% |
| Institutions européennes | 16,6% |
| Partis et institutions politiques | 20,6% |
| Chambres de commerce et d'industrie | 22,9% |
| Églises | 23,9% |
| Maternelles | 24,8% |
| Entreprises | 32,3% |
| Conseillers écologiques des communes | 40,0% |
| Autres établissements de l'EE | 48,8% |
| Écoles | 51,9% |
| Administrations communales | 52,4% |
| Associations | 56,6% |
| Autres | 26,7% |
| N = | 2374 |

## 2. Un nouveau partenaire : le secteur économique

Nous quittons désormais la description globale de l'éducation à l'environnement non formelle en Allemagne pour focaliser notre attention sur le secteur économique comme nouveau partenaire prometteur de l'éducation à l'environnement.

Les entreprises et l'industrie sont les partenaires souvent évoqués par les acteurs de l'éducation à l'environnement quand on leur demande d'imaginer l'avenir. Le partenariat économique est une nouvelle tendance en Allemagne puisqu'il a été cité par bon nombre d'acteurs de l'éducation à l'environnement dont les institutions ne sont pas encore actives dans ce domaine.

Pour pouvoir expliquer pourquoi et comment le secteur économique représente un nouveau partenaire, il faut se rendre compte de trois tendances au niveau socio-politique et théorique :

- la notion du développement durable qui entraîne une réorientation conceptuelle de l'éducation à l'environnement ;
- l'importance croissante de la formation permanente ;
- l'importance de l'offre en éducation à l'environnement eu égard aux restrictions budgétaires de l'État allemand.

### Le développement durable

C'est avec le Sommet de la Terre à Rio en 1992 que la notion de développement durable a fait son entrée dans le discours environnemental en Allemagne. La notion du développement durable implique l'élargissement des perspectives sectorielles purement écologiques, sociales ou économiques pour considérer désormais les aspects globaux.

Le débat autour de l'Agenda 21 et du développement durable a provoqué un processus de réorientation et d'innovation dans l'éducation à l'environnement allemande. Depuis 1995, l'offre thématique a été enrichie de composantes techniques, économiques et sociales. Le cadre méthodologique a été adapté aux nouvelles exigences, et l'éducation à l'environnement s'est transformée du point de vue conceptuel en éducation pour un développement durable (de Haan et Harenberg, 1999).

La typologie recommandée par les auteurs distingue les centres de la nature et les centres d'Agenda 21 et souligne notamment le fait que l'éducation à l'environnement doit faire face à de nouvelles exigences tout en reconnaissant que l'adaptation à celles-ci ne concernera qu'une partie des établissements (de Haan *et al.*, 1997 ; de Haan et Harenberg, 1999).

**La formation permanente**

Depuis que l'éducation et la formation ne peuvent plus être réduites à une phase précise de la vie, la formation permanente devient de plus en plus importante (Arnold *et al.*, 1994). Elle dépasse ses anciens contours institutionnels, didactiques et normatifs (Arnold et Schüßler, 1998).

La diversification institutionnelle devient évidente dans l'offre de l'éducation à l'environnement du secteur non formel : plus d'un tiers des établissements s'engagent principalement dans la formation continue, lui attribuant ainsi une fonction éminente dans l'éducation à l'environnement en Allemagne (Giesel et Rode, 2000).

**La concurrence et les restrictions budgetaires**

Depuis les années 1980, années fondatrices de l'éducation à l'environnement en Allemagne, le marché de l'éducation à l'environnement est devenu de plus en plus dense. De nouvelles institutions se sont établies, d'autres - déjà existantes - ont pris de l'extension ou ont intégré l'éducation à l'environnement dans leurs activités.

Les établissements de l'éducation à l'environnement dépendent à un haut degré de capitaux extérieurs, notamment de ressources publiques. Presque deux établissements sur trois reçoivent des fonds publics. À côté de ceux-ci, les dons représentent une source essentielle de financement extérieur tandis que les revenus propres proviennent en général des frais de participation.

Sous la pression de la concurrence et face aux restrictions budgetaires de l'État, les institutions de l'éducation non formelle à l'environnement se voient obligées de trouver de nouveaux débouchés, de cibler de nouveaux groupes et de trouver de nouvelles sources de financement autres que le Trésor Public.

## 3. La coopération avec le secteur économique et ses difficultés

**Les différentes formes de coopération**

La coopération avec le secteur économique peut se réaliser sous différentes formes :

- Les entreprises sont des clients potentiels de l'éducation non formelle à l'environnement. Elles représentent donc un groupe-cible pour des offres éducatives. En complétant et soutenant l'éducation à l'environnement dans la formation professionnelle et dans l'entreprise, le secteur non formel peut assurer sa propre existence.

- Le secteur économique et administratif vit une nécessité accrue de tenir compte des aspects écologiques : les réglementations environnementales demandent en outre l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la formation professionnelle et continue. L'introduction enfin de la certification environnementale pour les entreprises (norme ISO 14000, de l'audit environnemental) a contribué à intensifier l'intérêt du secteur économique pour les questions de durabilité et de viabilité. Outre la formation continue à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, l'éducation à l'environnement pourrait intervenir en tant que conseiller environnemental dans les processus de certification. De fait, ce sont là des propositions qui figurent également parmi les souhaits exprimés par les acteurs de l'éducation à l'environnement lors de nos entretiens avec les experts. Les acteurs veulent s'adresser aux PME. Outre l'information sur la protection environnementale en entreprise, les institutions souhaitent intervenir dans la réalisation et la certification des systèmes de management environnemental (suivant le système communautaire de management environnemental et d'audit [EMAS] ou la norme ISO 14000).

- Les entreprises font partie des acteurs régionaux qui sont à intégrer dans les processus d'établissement de plans de développement régional tels que les processus d'Agenda 21 local. Les résultats de l'enquête révèlent que ce champ de coopération est attrayant pour une grande partie des établissements : approximativement trois établissements sur quatre situés dans une commune avec une initiative d'Agenda 21 local disent coopérer avec celle-ci. Il existe donc des convergences qui invitent à la coopération entre le secteur éducatif et celui de l'économie. Les institutions éducatives ne sont pas limitées à leur travail d'éducation à l'environnement, mais peuvent de plus assister à l'élaboration de plans de développement régional, d'autant qu'elles peuvent s'investir dans l'élaboration des Agendas 21 locaux.

- Finalement, les entreprises figurent parmi les partenaires prometteurs de l'éducation à l'environnement quand il s'agit de trouver de nouveaux moyens financiers. Suivant l'enquête, deux établissements sur trois disent que l'organisation à laquelle ils sont rattachés est en même temps leur plus important bailleur de fonds. Etre rattaché à une organisation - et celle-ci pourrait aussi bien être une entreprise - représente donc une garantie financière non négligeable. Les dons monétaires, le mécénat d'entreprise constituent d'autres formes pour faire participer le secteur économique au financement de l'éducation à l'environnement. Les fondations figuraient à la tête des sources financières les plus populaires lorsque nous avons demandé aux experts d'imaginer les possibilités d'assurer les revenus de leurs établissements à long terme ; le partenariat avec les entreprises sera facilité par le biais d'une fondation.

**Les obstacles au partenariat avec le secteur économique**

Les acteurs de l'éducation à l'environnement non formelle en Allemagne doivent franchir quelques obstacles pour réussir un partenariat avec le secteur économique. Nos analyses des imaginations-guides révèlent que les acteurs fondent souvent leurs relations de coopération sur des relations personnelles et de confiance. On se connaît, on s'apprécie, on se ressemble, on a des expériences en commun. Ce sont donc plus des relations personnelles que contractuelles qui dominent le champ des coopérations en éducation à l'environnement.

Apparemment, il n'est pas d'usage, parmi les acteurs de l'éducation à l'environnement, de passer des contrats. Dans les imaginations-guides (*Leitbilder*) identifiés, il est rare de trouver des représentations de coopération s'appuyant sur des considérations économiques. En général, on s'imagine des coopérations fondées sur la sympathie réciproque. Pour nous, il s'est avéré pertinent, pour l'analyse des attitudes et des activités des acteurs de l'éducation à l'environnement, de faire la différence entre l'orientation sociale et l'orientation rationnelle. Même au-delà des représentations de partenariat, la sympathie et l'affection ont souvent le pas sur le calcul rationnel, les considérations économiques ou objectives.

Afin de communiquer adéquatement avec le secteur économique, les acteurs devraient s'accommoder de la logique économique et accepter le partenariat contractuel.

**Conclusion : le secteur économique, un partenaire pour tous ?**

Nous avons présenté ci-dessus de multiples variantes qui s'offrent au niveau de la coopération entre le secteur économique et l'éducation non formel à l'environnement. Il est toutefois fortement déconseillé d'en déduire qu'un tel partenariat pourrait être réalisé par tous les établissements de l'éducation à l'environnement.

Pour les établissements travaillant en tant que centre de la nature, ayant un profil d'offre qui s'adresse aux enfants et adolescents ou encore au secteur des loisirs et qui de plus basent et veulent baser leurs partenariats sur la sympathie réciproques, les entreprises resteront des partenaires plutôt insignifiants.

Les entreprises sont avant tout un groupe-cible et un partenaire prometteur des centres d'Agenda 21 futurs ainsi que des établissements concentrant déjà aujourd'hui leurs efforts dans le domaine de la formation permanente.

Le succès de la coopération dépendra principalement de la capacité des acteurs intéressés à intégrer dans leurs imaginations-guides l'idée du partenariat sur base de contrat.

**Notes**

[1] La DBU finance et subventionne des projets novateurs visant la sauvegarde de l'environnement.

[2] Pour plus d'informations sur la méthode d'analyse, voir de Haan (2001).

[3] Notre sondage demandait aux interviewés de s'inclure ou de s'exclure eux-mêmes. Ceux qui trouvaient dans le questionnaire des liens avec leurs activités étaient comptés comme faisant partie de l'éducation à l'environnement.

**Notes biographiques**

**Katharina D. Giesel** est assistante scientifique au service de recherche sur l'éducation à l'environnement de la Freie Universität Berlin où elle s'investit dans la publication des résultats de l'évaluation de l'éducation à l'environnement non formelle en Allemagne. Ses activités de recherche sont prioritairement orientées vers la communication des risques, le constructivisme radical et l'analyse des imaginations-guides (*Leitbildanalyse*) qui est aussi au centre de sa thèse de Doctorat en cours de réalisation.

**Julia Mann** collabore avec le service de recherche sur l'éducation à l'environnement de la Freie Universität Berlin. Elle est spécialiste des pratiques de l'éducation au développement durable en Europe. Sa maîtrise de fin d'étude traite de la théorie en éducation à l'environnement et de la comparaison de l'évolution des discours théoriques en Allemagne et en France depuis 1992.

**Références**


Arnold, R. et Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Arnold, R., Weiterbildung et Beruf. (1994). *In* Tippelt et Ru-dolf (dir.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske et Budrich. p. 226-236.

Giesel, K.D. (1999). *Pädagogische Leitbilder für die außerschulische Umweltbildung. Eine Analyse von Konzepten und Denkmustern. Teil I und II*. Berlin: Forschungsgruppe Umweltbildung FU-Berlin, Paper 99-157.

Giesel, K.D., de Haan, G. et Rode, H. (2001). *Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich*. Heidelberg/New York.

Giesel, K.D., de Haan, G., Rode, H., Schröter et Witte. (2001). Außerschulische Umweltbildung. *In* Zahlen (dir.), *Die Evaluationsstudie der Deutschen Bundesstiftung Um-welt*. Berlin.

Giesel, K.D. et Rode, H. (2000). Berufliche Umweltbildung im außerschulischen Bereich - eine Bestandsaufnahme. *In* M. Härtel, R. Stockmann et H. Gaus (dir.), *Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung*. Berlin. p. 176-191.

de Haan, G. (2001). Die Leitbildanalyse. Ein Instrument zur Erfassung zukunftsbezogener Orientierungsmuster. *In* de Haan, G., Lantermann, Linneweber, Reusswig (dir.), *Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung*. Opladen. p. 69-106.

de Haan, G. et Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 72.

de Haan *et al.* (1997). *Umweltbildung als Innovation. Bilanzierung und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Lamnek. (1995). Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 : Methodologie, 3. korr. Aufl., Weinheim.

# Sensibiliser les forestiers au paysage : ébranler les certitudes, construire ensemble de nouveaux savoirs

***Philippe Deuffic***
*Cemagref,*
*Bordeaux*

Depuis une dizaine d'années, les enjeux paysagers liés à la forêt prennent une place grandissante en France. D'une part, la forêt participe à la transformation des paysages ruraux, par expansion des boisements au sein des espaces agricoles. D'autre part, les regards que la société pose sur les forêts évoluent vite et sont parfois contradictoires : selon un sondage réalisé en novembre 2000 (SOFRES, 2001), 56 % des français préfèreraient une forêt *entretenue et légèrement aménagée,* 21 % une forêt *aménagée et comportant des espaces de loisirs,* 20% une forêt *sans aménagement et sans intervention humaine.* Certains groupes sociaux dénoncent aussi, au nom du paysage, les essences très productives (résineux, peupliers), le mitage et la fermeture des espaces agricoles.

Confrontés quotidiennement à ces questions, les organismes forestiers sont demandeurs de méthode permettant d'intégrer le paysage dans la gestion forestière. Nous verrons donc comment la Direction de l'Espace Rural et de la Forêt (DERF) du Ministère de l'Agriculture fait en sorte que ses agents intègrent cette problématique émergeante dans leur pratique professionnelle.

Cette action a démarré en 1994. Elle a été confiée au Cemagref, institut public de recherche en ingénierie de l'agriculture et de l'environnement, qui est engagé dans ces processus de réflexion sur les relations forêts-paysages depuis les années 1970.

Cet article abordera successivement la nature de la commande passée par la DERF, ses objectifs et les différentes étapes du programme de sensibilisation conçu à

cette occasion et les difficultés de partenariat lié au thème abordé et au public en formation. La spécificité d'un type de public -les agents forestiers- sera plus particulièrement abordée.

## 1. Le paysage, un enjeu croissant pour deux ministères

À la fin des années 1980, le Ministère de l'Agriculture met en place des actions de sensibilisation au paysage à la demande des services forestiers en charge de la forêt privée. Mais la simple transposition des dispositifs techniques et paysagers développés pour la forêt publique dans les années 1970 s'avère inopérante en forêt privée. Non seulement les services forestiers alertent périodiquement la DERF de la persistance de problèmes paysagers, mais ils souhaitent aussi un positionnement plus clair du Ministère sur ces questions de paysage. Faute de véritable politique paysagère forestière (Luginbühl, 1993) mais consciente de la nécessité de prendre en compte cette problématique, la DERF lance un programme d'action à partir de 1994. Elle demande alors au Cemagref d'analyser pourquoi les réponses apportées jusqu'à présent en forêt privée fonctionnent peu et de cerner les questions et les attentes des agents forestiers notamment en matière de formation continue.

### 1.1 Un état des lieux nécessaire

L'étude menée auprès de ces services (Deuffic, 1996) montre :

- **Une multiplicité et une dispersion des acteurs institutionnels intéressés par les questions de forêt et de paysage :** *Onze ministères peuvent revendiquer d'avoir quelque chose à dire en matière de forêt*[1] et cinq ou six en matière de paysage. Pour autant, seuls deux Ministères sont intéressés par les problèmes conjugués de la forêt et du paysage : le Ministère de l'Agriculture traditionnellement en charge des forêts et le Ministère de l'Environnement en charge des paysages. Chacun revendique sa prééminence sur le sujet, mais ni l'un ni l'autre n'ont de structure chargée simultanément des deux questions.
- **Des difficultés de la part des agents à saisir les attentes des usagers :** Les agents forestiers perdent progressivement le monopole de la compétence technique et administrative sur la forêt (Barthod, 1995). Celles-ci sont désormais investies par des groupes d'acteurs diversifiés et pour la plupart non forestiers : écologues, associations de protection de la nature et des paysages, associations d'usagers de la forêt, etc. Tous développent des relations sensibles à l'espace forestier dont les techniques d'analyses paysagères développées dans les années 1970 rendent compte imparfaitement. De fait, les agents forestiers disent éprouver des difficultés à dialoguer avec toujours plus de partenaires, à saisir des

demandes qu'ils jugent floues et à intégrer la dimension sociale de la notion de paysage. Désappointés, certains d'entre eux n'abordent plus ces questions de paysage que sous l'angle de la technique sylvicole et les cantonnent aux seuls espaces boisés ; d'autres développent une vision picturale et pittoresque du paysage qu'ils assimilent trop hâtivement à une demande sociale (Freytet et Rumelhart, 2001).

- **Des contenus de formation à adapter et à enrichir :** Les personnels forestiers les plus âgés soulignent que leurs formations initiales comportaient pas ou peu de modules sur le thème du paysage. Quant aux formations continues, elles répondent partiellement à leurs attentes. Leurs contenus sont très axés soit sur les techniques d'aménagements sylvicoles et paysagers, soit sur la dimension esthétique et sensible propre à un professionnel (en l'occurrence le paysagiste formateur). Les relations sensibles et les enjeux des groupes sociaux concernés localement sont plus rarement abordés.
- **Une incompréhension mutuelle entre forestiers et professionnels du paysage :** les agents forestiers trouvent peu de professionnels du paysage capables de comprendre leurs problèmes de sylviculture. Les paysagistes professionnels et les chargés de mission « Paysage » des services déconcentrés du Ministère de l'Environnement sont souvent peu formés voire sensibilisés à la sylviculture et à son langage technique très spécifique. Pour autant, certains prennent quand même position sur la forêt et la sylviculture sans toujours bien maîtriser les processus sylvicoles en jeu (Freytet et Rumelhart, 2001). De fait, à force d'incompréhension et d'absence de langage commun, ces deux catégories de professionnels de la forêt et du paysage travaillent souvent chacune de leur côté.

### 1.2 La mise en place d'une formation commune, une invitation au partenariat

À l'issue de cette étude, deux axes d'interventions majeurs sont retenus :

- La DERF demande au Cemagref de mettre en place un cycle de sensibilisation au paysage à l'attention de ses agents. À l'issue de ces formations, la DERF souhaite qu'un groupe d'échange d'information autour du thème « Forêts-Paysages » se constitue sur la base des agents sensibilisés.
- La DERF propose à la Direction de la Nature et des Paysages (DNP), qui dépend du Ministère de l'Environnement, d'ouvrir les formations à ses personnels des services déconcentrés. L'idée est de faire se rencontrer les agents des deux ministères afin qu'ils échangent leurs points de vue souvent opposés sur cette thématique « Forêts-Paysages ». Le temps de la

formation est alors conçu comme un moment privilégié pour débattre, en dehors des enjeux institutionnels quotidiens, d'un thème pour lequel la construction et la valorisation réciproque des savoirs paraît *a priori* envisageable.

## 2. La problématique d'une formation au paysage

Si l'état des lieux mené en 1995 témoigne de l'intérêt de sensibiliser les agents forestiers à la problématique « Forêts-Paysages », l'objet même à traiter -le paysage- et le public à former -des professionnels- compliquent l'élaboration du programme pédagogique.

### 2.1 Spécificité du contenu pédagogique

**La diversité des définitions**

La difficulté avec la notion de paysage - mais aussi son intérêt - réside dans le fait qu'il s'agit d'une notion polysémique. Pour le géographe, A. Berque (1995), il y a dans notre langue deux acceptions très différentes du terme paysage « dans la première, celle du paysage grandeur nature, il s'agit de la réalité au premier degré, telle qu'elle apparaît directement à nos sens, mais dans la seconde acception, le paysage est une image, une représentation des choses en leur absence ». Les définitions du paysage sont donc multiples et se partagent selon quatre grandes familles d'approches conceptuelles : le paysage comme espace naturel ou espace anthropisé et le paysage comme image résultant d'une activité perceptive individuelle ou comme construction mentale socialement cadrée (Ragouet, 2000). De fait, les travaux sur le paysage empruntent des méthodes à la géographie physique, l'écologie mais aussi à la géographie sociale, à la sociologie, l'anthropologie. Ce foisonnement des approches rend difficile la mise en place d'un programme de sensibilisation. Il est aussi à l'origine des incompréhensions des personnels en butte à des problèmes d'ordre paysager.

**Une notion nécessairement subjective**

Une question fréquemment posée par les agents touche à la subjectivité et à la dimension de « représentation » de la notion de paysage. Pour Berque (1995), cette ambiguïté du terme paysage « vient de ce qu'elle concerne directement notre rapport à la réalité. Elle nous enseigne que ce rapport lui-même est ambivalent. Ce que nous voyons de l'environnement réel, un paysage, ne peut en effet pas être complètement dissocié de la manière dont nous nous le représentons ». Or, la tentation est grande pour les personnels de terrain de se réfugier dans des démarches d'analyses paysagères dites objectives et de réfuter toute subjectivité pourtant inhérente à la notion de paysage. Leur souci est d'aboutir à une analyse paysagère incontestable qui permette d'agir rapidement et qui soit traduisible en termes techniques. La

plupart d'entre eux n'intègrent donc pas -ou peu- la dimension sociale des questions de paysage.

Or, selon Berque (1995) :

> le paysage n'est pas un objet. Pour le comprendre, il ne suffit pas de savoir comment s'agencent morphologiquement les constituants de l'environnement, ni comment fonctionne la physiologie de la perception (...), il faut connaître aussi les déterminations culturelles, sociales et historiques de la perception - autrement dit, ce qui construit la subjectivité humaine.

La notion de paysage déborde ainsi largement l'espace forestier et sa dimension technique. Elle s'étend à l'ensemble des composantes paysagères de l'espace rural. Prendre en compte le paysage signifie qu'il faut à la fois comprendre les pratiques et les modes d'appropriation de l'espace des propriétaires forestiers privés et des autres usagers, d'intégrer leurs représentations paysagères et les liens sensibles qu'ils tissent avec l'espace, de négocier entre des enjeux contradictoires, etc. Or les sciences humaines offrent des méthodes et des outils permettant de saisir cette subjectivité *via* l'étude des représentations sociales du paysage (Luginbühl, 1991) et les approches ethnologiques (Coll., 1995) ou sociologiques (Coll. 1991 ; Micoud, 1991).

## 2.2 Spécificité du public en formation

### Une sensibilisation moins technique, plus sociale

Une autre spécificité de ce programme tient au fait que la formation s'adresse à un public adulte. À la différence des jeunes en formation initiale, le public adulte vient en formation avec une expérience professionnelle significative, des références construites dans un univers professionnel plus ou moins perméable et une personnalité sociale établie (Dubar, 2000). Dans le cas des forestiers, la formation initiale, l'expérience professionnelle et les formations continues se font dans des structures qui ont toutes une dimension « forestière » clairement affichée (lycées, organismes professionnels, services internes, centres de formation professionnelle, etc., « forestiers »). Il est alors plus difficile de modifier voire d'inverser des gestes techniques ou des idées établies de longue date et partagées par l'ensemble du corps professionnel. Un enjeu important de la formation consiste à infléchir voire modifier des savoirs et des pratiques professionnels sans les déstructurer ni les dévaloriser.

La réceptivité des agents à la diffusion d'un nouveau message peut aussi être affaiblie par le contenu de la formation qui désoriente le stagiaire. Vue la polysémie de la notion de paysage, celle-ci peut être traitée de manière très différente d'une structure de formation à une autre. Comment alors intégrer et valoriser ces expériences de terrain et aider le stagiaire à s'y retrouver entre

différents contenus pédagogiques acquis lors de stages antérieurs ? L'identification préalable des expériences et des formations suivies par l'agent est donc nécessaire. Elle permet de faire le point avec lui sur les interprétations complémentaires ou divergentes qui entourent des notions complexes comme celle de paysage.

Si le public professionnel vient en formation continue avec des questions, il aime aussi à repartir avec des réponses voire des certitudes et si possible des itinéraires techniques facilement applicables. Cela n'est pas toujours possible ni souhaitable. Sensibiliser à l'environnement comme au paysage, c'est introduire de la complexité dans la compréhension des phénomènes. Quels savoirs va-t-on alors proposer au stagiaire ? Est-il forcément utile qu'il résolve lui-même les problèmes dans toutes leurs dimensions ?

Cela pose donc la question des objectifs assignés à la formation par l'employeur qui envoie son personnel en stage et les propres objectifs du stagiaire. Il convient que les deux parties se mettent d'accord sur la valorisation des nouvelles connaissances acquises et sur les moyens de les mettre en œuvre. S'agit-il pour le commanditaire de transformer son agent forestier en spécialiste du paysage ? S'agit-il simplement de le sensibiliser au problème, de lui donner les moyens d'identifier les situations de conflit autour de la notion de paysage, de mobiliser les compétences nécessaires à l'extérieur du service, etc. ?

### 2.3 La structure de la formation

#### Les objectifs du programme

Le cycle de sensibilisation aux problèmes de paysages mis en place par le Cemagref à la demande de la DERF a pour objectifs de :

- Sensibiliser de manière approfondie à la question du paysage forestier des agents des services déconcentrés en charge de la forêt ou de l'environnement. L'idée essentielle est que des agents de ces services partagent des éléments de langage ou de « culture » communs. Pour les forestiers, partant d'une absence de « culture paysagère » initiale, il s'agit de leur donner une « culture de base » suffisante pour dialoguer avec des paysagistes professionnels [2]. Pour les agents des services déconcentrés du Ministère de l'Environnement, il s'agit d'appréhender le langage et les contraintes techniques propre à la sylviculture.
- Favoriser les échanges d'informations et d'expériences sur ce thème entre agents de différentes régions, entre agents intervenant dans des institutions différentes, et enfin entre chercheurs, formateurs et agents de terrain.

**Les formateurs et les moyens matériels**

Pour aborder cette problématique du paysage sous des angles différents, des professionnels de divers horizons interviennent : des paysagistes publics et libéraux, des responsables de services forestiers et de Parcs Naturels Régionaux, des juristes, des sociologues, des enseignants des écoles de paysage, des agents de développement chargés de la mise en place de Plans de Paysage, etc. L'animation et la coordination des intervenants sont assurées par le Cemagref. L'organisation matérielle se fait dans le cadre d'un Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) sous tutelle du Ministère de l'Agriculture.

## 3. Un programme de formation en trois étapes

Cette formation de 80 heures est structurée en trois sessions de quatre jours étalées sur un an et situées dans trois contextes paysagers et forestiers différents. Le public concerné étant adulte, provenant de deux grands types d'horizons professionnels, l'un forestier, l'autre environnementaliste, et évoluant dans des zones géographiques différentes, le choix d'une pédagogie active a été opéré d'emblée par les coordinateurs de la formation. Plutôt que la seule transmission de savoir qui risque de décourager les stagiaires, la formation privilégie la participation des agents lors de travaux pratiques appelés sites-ateliers. L'objectif de ces sites-ateliers est de recréer des situations d'enjeux paysagers aussi proches que possible de celles rencontrées au cours de leur activité professionnelle et d'en discuter entre membres du groupe. Les choix pédagogiques qui sous-tendent la formation visent donc à reconnaître les savoirs acquis et les expériences de terrain, à laisser une large place à l'apprentissage à partir de cas concrets, à favoriser les discussions collectives en vue de résoudre le problème posé, l'ensemble étant articulé avec des apports théoriques plus formels.

### ◦ Session 1 : Introduction à la notion de « paysage »

L'étude préalable au programme de formation avait montré une grande hétérogénéité des niveaux de sensibilisation des agents à la question du paysage. La première session fait donc le point avec les stagiaires sur l'origine de la notion de paysage, ses différentes interprétations, son incontournable complexité et ses implications dans le domaine de l'aménagement de l'espace. Les formateurs et des paysagistes professionnels introduisent aussi le vocabulaire spécifique utilisé lors des analyses paysagères. Des méthodes de lecture du paysage par approche visuelle et sensible sont testées par les stagiaires sur le terrain lors de sites-ateliers. Celles-ci s'inspirent des méthodes de diagnostic des territoires mises en œuvre dans à l'occasion du Programme Européen de Formation Agri-environnement (ENPDD, 1995). Elles permettent aux stagiaires de confronter leur vision d'un paysage à celle des autres membres

du groupe. Ces exercices leur permettent de mobiliser à la fois des approches dites « objectives » et d'autres « subjectives ». La confrontation de ces deux approches, dès la première session, que beaucoup de stagiaires redoutent, permet de dédramatiser cet aspect de l'analyse paysagère.

- **Session 2 : Paysage et aspects sociaux**

La deuxième session montre comment les perceptions et les représentations sociales des paysages de différentes catégories d'acteurs peuvent être prises en compte. L'accent est mis sur la diversité de ces représentations, des enjeux et des stratégies propres à chaque groupe d'acteurs. Cette session a pour objectif essentiel de montrer qu'il est possible d'intégrer des données dites « subjectives » dans une démarche d'analyse paysagère. Elle présente quelques méthodes d'enquêtes issues des sciences humaines capables de prendre en compte ces données. À l'occasion du site-atelier, les stagiaires sont donc invités, en tant que conseillers forestiers, à établir un diagnostic sur un territoire où il existe une forte dynamique des paysages forestiers et agricoles. En fin d'exercice, ils proposent divers scénarios d'aménagements agricoles et forestiers sur une partie de la commune étudiée. À la différence de la première session, ils doivent aussi intégrer dans leur analyse la dimension sociale et culturelle que les différents groupes d'acteurs locaux affectent à ce paysage, à la forêt et prendre en compte leurs diverses revendications. Outre la diversité des représentations sociales du paysage, les agents touchent ici du doigt la diversité des représentations qui existe aussi à propos de la forêt.

- **Session 3 : Les techniques paysagères**

La DERF ne souhaitait pas, à l'origine, que les personnes sensibilisées interviennent directement dans l'élaboration de solutions techniques. Néanmoins, la demande des agents sur ce point était forte. Une troisième session explore donc les techniques d'aménagements paysagers appliquées au milieu forestier (Breman, 1993 et 1997). Au cours de celle-ci, en principe, seules des questions techniques sur l'intégration paysagère des opérations forestières (coupe d'exploitation, éclaircie, création de piste forestière, etc.) sont abordées. En fin d'atelier, un projet sylvicole et paysager est présenté au propriétaire de la parcelle concernée.

## 4. Premiers résultats, premiers enseignements

Les sessions de formation « Forêts-Paysages », fonctionnent depuis trois ans. Elles ont été suivies par 51 agents.

### 4.1 Les points acquis

S'il est un point qui conditionne particulièrement le succès de ces formations - certes encore à évaluer - c'est l'analyse préalable des besoins des stagiaires.

Comme le constate Dubar (2000), trop souvent l'offre de formation préexiste à l'inscription des personnels qui doivent choisir leur stage à partir d'éléments vagues (un titre, une durée, des thèmes). Même lorsque le stage a été construit à partir d'une analyse des besoins, ce sont rarement les stagiaires qu'on a consultés. Leurs besoins ont été définis en dehors d'eux, par des décideurs qu'ils ne connaissent pas. Or, dans le cas précis de la formation proposée par la DERF, cette analyse des besoins s'est faite bien avant la mise en place des stages. Elle a été effectuée auprès soit de futurs stagiaires soit de leur confrères évoluant dans les mêmes structures professionnelles et non définie seulement entre le commanditaire et le responsable de la formation.

Quant au programme pédagogique lui même, ses avantages sont multiples. Premièrement, l'acquisition du langage spécifique aux études paysagères permet aux forestiers de mieux comprendre les paysagistes professionnels. Cette formation permet aussi aux agents de pouvoir apprécier la nature et la qualité des études paysagères réalisées en milieu rural et en forêt en particulier. La formation n'est donc pas conçue pour leur permettre de réaliser par eux-mêmes des études paysagères complexes. On rejoint là une conception de l'État qui a la charge d'orienter l'action publique mais pas de se substituer aux bureaux d'études privées.

Le second résultat obtenu est l'acceptation par les stagiaires de la dimension sociale inhérente au paysage et sa prise en compte comme critère normal d'analyse préalable aux actions sylvicoles. À titre d'exemple, bien que la troisième session soit centrée sur l'adaptation des techniques sylvicoles, les stagiaires se sont interrogés d'emblée sur les diverses réactions possibles des groupes sociaux concernés par l'opération sylvicole qu'ils menaient sur la commune. Cela témoigne d'un changement de posture professionnelle majeur : ils prennent conscience que malgré leur savoir en matière forestière ou environnementale, ils n'ont pas *a priori* plus de légitimité que d'autres groupes sociaux pour définir ce que doit être le paysage.

Le troisième résultat tient à la démarche pédagogique mise en place : si les exposés en salle apportent les éléments théoriques indispensables à la compréhension du sujet traité, les travaux pratiques présentent un aspect concret et démonstratif pour les stagiaires. Enfin, si l'objectif n'est pas que les agents manipulent par eux-mêmes les méthodes d'analyse des sciences sociales, ils acquièrent, en revanche, rapidement les principes techniques d'intégration paysagère des opérations sylvicoles. A la fin du cycle de formation, les agents sont donc en principe capables d'instruire des dossiers à caractère paysager, de résoudre des problèmes simples sur le plan technique et, dans des cas plus complexes, de préparer un cahier des charges à l'attention d'un bureau d'étude spécialisé.

### 4.2 Les points à améliorer

Un point important n'a jamais été clairement exposé par le commanditaire des stages qui est celui de la relation de la formation au temps tel que l'exprime Bel *et al.* (1988, cité dans Dubar, 2000) : La DERF attendait-elle du programme de sensibilisation une efficacité à court terme permettant de gérer les problèmes au quotidien, un accompagnement du changement à moyen terme initié par un choix stratégique ou une anticipation à long terme en vue de préparer des changements futurs et incertains ? De fait, vu sa structuration en trois sessions, le programme d'action vise ces trois logiques à la fois. La prise en compte du paysage dans la gestion forestière paraît inéluctable à long terme au vu des attentes actuelles de la société ; c'est un point sur lequel la première session insiste particulièrement. Quant à la mise en œuvre concrète d'actions paysagères au quotidien, elle est dès aujourd'hui une réalité à laquelle les forestiers sont confrontés et à laquelle la troisième session apporte des éléments de réponses.

Cette ambiguïté sur la relation au temps s'est manifestée concrètement dès la fin des cycles de formation. La DERF a invité ses agents à se former dès 1996, l'ensemble du programme était achevé en 1999 mais elle a attendu deux ans avant de leur reconnaître, de manière officielle, une compétence spécifique. Celle-ci n'est intervenue qu'en mai 2001 à l'occasion de la parution du volet environnemental de la réforme des aides forestières de l'État. Dès lors, les agents formés ont été reconnus comme « des hommes de l'art pour ce qui concerne la rédaction d'une étude paysagère ou de son appréciation » (DERF, 2001). Mais l'impulsion qui aurait pu être donnée au réseau censé se constituer juste après les formations s'est trouvée amoindrie par ces deux années de délai. La DERF a, semble-t-il, attendu des réformes forestières importantes, notamment sur le plan environnemental, avant d'afficher les compétences nouvellement acquises par certains de ses agents. L'a-t-elle fait pour optimiser son investissement dans la formation, pour accompagner des réformes en cours, ou anticiper un changement à long terme ? Cette attente de la DERF peut aussi s'expliquer par la complexité de la notion de paysage qui, de par sa dimension sociale, reste un objet d'intervention publique plus difficile à expliciter dans une circulaire qu'une mesure technique d'ordre sylvicole et qui s'avère aussi plus difficile à mettre en œuvre sur le terrain.

L'autre point que la formation aborde sans apporter actuellement de véritable solution « clef en main » aux stagiaires, concerne la prise en compte des aspirations paysagères des populations locales. Certes, il n'a jamais été question que les agents traitent directement cette dimension des problèmes de paysage. Ils possèdent toutefois des éléments de réflexion et de langage leur permettant de dialoguer avec des professionnels compétents. Mais un problème demeure : les agents éprouvent de sérieuses difficultés à trouver des

bureaux d'études capables d'aborder cet aspect social de la question. L'approche paysagère des bureaux d'études spécialisés est surtout d'ordre esthétique ou environnementaliste. Dès lors, ils intègrent peu ou pas, ou de façon incomplète, les données issues des approches sociologiques - quand bien même ces données sont disponibles. À l'inverse, seuls quelques bureaux d'étude de paysage ont une compétence dans le domaine de la sylviculture et de la gestion forestière. Là aussi, l'acquisition du langage technique particulier du forestier paraît un préalable nécessaire à tout paysagiste souhaitant travailler en forêt. De même que s'est posée la question : « Qu'est ce que le paysage pour un forestier du Ministère de l'Agriculture ? », peut aussi se poser : « Qu'est ce qu'une forêt pour un paysagiste ou un agent du Ministère de l'Environnement ? ».

### 4.3 Vrai partenariat ou partenariat mesuré ?

La mise en place du programme d'action révèle des gradients de partenariat différents entre Ministères et entre agents formés.

Au niveau des ministères, le partenariat est à la fois perçu comme un rapprochement stratégique inéluctable vu les proximités thématiques mais aussi comme un frein à l'initiative de chacun, voire comme un empiètement de son pré-carré. Il ne s'agit pas, pour eux, de remettre en cause la sensibilisation conjointe de leurs agents à la forêt et au paysage. En revanche, l'affichage de nouvelles compétences dans un domaine réservé jusqu'à présent à l'un ou l'autre acteur, peut inciter à un partenariat mesuré. Cela explique peut-être le faible nombre d'agents formés venant des services déconcentrés du Ministère de l'Environnement d'une part et le délai que la DERF s'est donnée avant d'afficher les nouvelles missions de ses agents en matière de paysage.

Au niveau des stagiaires, la formation permet d'échanger les savoirs respectifs de chacun en matière de sylviculture et d'environnement et de mieux appréhender les pratiques professionnels des uns et des autres. Les agents en formation élaborent des solutions communes et négociées lors des sites-ateliers mais les situations d'adhésion voire de connivence entre agents du Ministère de l'Agriculture et ceux de l'Environnement sont plus rares. Les logiques institutionnelles ressurgissent inévitablement lors des discussions. Il convient alors de leur rappeler que la légitimité en matière de paysage n'appartient pas plus à l'un ou à l'autre groupe professionnel et que bien d'autres groupes sociaux peuvent se prononcer sur le sujet.

## 5. Conclusion

Cette action de sensibilisation « Forêts-Paysages » souligne une inflexion majeure prise par la DERF dans la prise en compte d'une question sociale en

émergence. Dans le domaine de l'appui technique, cette redéfinition des termes du débat a des répercussions sur le contenu des formations au paysage forestier. Tout d'abord, les actions de formations sont passées d'une à deux journées d'initiation en 1980 à près de douze jours de sensibilisation approfondie aujourd'hui ce qui montre l'investissement et l'intérêt croissant de la DERF pour cette problématique. Ensuite, ces formations ne sont plus réservées aux seuls forestiers mais elles sont aussi ouvertes aux personnels du Ministère de l'Environnement. Enfin, elles formations n'apportent plus seulement des « recettes techniques prêtes à l'emploi » mais aussi des outils et des méthodologies de travail permettant d'appréhender la question du paysage forestier par étape, dans sa dimension technique et sociale.

Néanmoins des difficultés persistent. En premier lieu, si les méthodes et les résultats de la recherche sur la perception de la forêt par le public peuvent être présentés à l'occasion des formations, ils ne sont pas directement transposables en actions concrètes par les agents. Ensuite, l'étape opérationnelle de la négociation et de la construction d'un projet en commun reste très longue. Et, c'est seulement après ces deux étapes que les réponses techniques vues lors de la troisième session peuvent être appliquées. Cette rupture est aggravée par la faible connexion entre la recherche d'une part et les paysagistes professionnels d'autre part. Le positionnement des Ministères et des centres de recherches sur ces questions devrait aider à combler ce fossé. Si les méthodologies sont affinées et leurs transferts en cours, il faudra encore que les professionnels de la forêt et du paysage se les approprient plus largement. La question du niveau d'anticipation de ces formations est donc centrale pour le commanditaire de l'action et le responsable pédagogique : il s'agit de trouver un équilibre entre, d'une part, une formation trop anticipatrice et prospective, éloignée des problèmes concrets du stagiaire et pour laquelle les savoirs sont loin d'être établis et, d'autre part, une formation trop opérationnelle, au contenu peu novateur et qui n'infléchirait pas assez les pratiques professionnelles des agents eu égard aux enjeux fixés par le commanditaire.

**Notes**

[1] Communication orale de C. Barthod, Sous-directeur des Forêts au Ministère de l'Agriculture.

[2] L'appellation générique de paysagiste recouvre deux principaux diplômes de nature différente dont celles de :

- paysagiste Diplômé par le Gouvernement (paysagiste DPLG). Ce diplôme est délivré par des écoles nationales supérieures sous tutelle du Ministère de l'Agriculture, du Ministère de la Culture ou du ministère de l'Éducation nationale ;
- ingénieur de l'Horticulture et du Paysage, diplôme délivré par l'Institut National d'Horticulture sous tutelle du Ministère de l'Agriculture.

**Note biographique**

**Philippe Deuffic** est ingénieur d'étude au Cemagref (Institut public de recherche pour l'agriculture et l'environnement), l'auteur travaille sur les représentations sociales de l'espace rural et les attentes de la société en matière de paysage. Dans le cadre du transfert des résultats de la recherche, ces travaux alimentent depuis 1996 un programme de formation continue sur le thème de « la prise en compte du paysage dans la gestion forestière » mené à l'attention des agents du Ministère de l'agriculture.

**Références**


Barthod, C. (1995). Le débat international sur la gestion des forêts. *Aménagement et Nature,* n° 115, 65-80.

Berque, A. (1995). *Les raisons du paysage. De la Chine antique aux environnements de synthèse.* Paris: Éditions Hazan.

Breman, P. (1997). *Cahier de recommandations à l'usage des sylviculteurs pour une approche paysagère de la production en forêt morvandelle.* Dijon: Préfecture de la Région de Bourgogne.

Breman, P. (1993). *Approche paysagère des actions forestières, guide à l'attention des personnels techniques de l'Office National des Forêts.* Fontainebleau: Cemagref Nogent/V et ONF-DTC.

Coll. (1995). *Paysage au pluriel. Pour une approche ethnologique des paysages.* Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Collection Ethnologie de la France, Cahier n°9.

Coll. (1991). De l'agricole au paysage. *Études rurales,* n° 121-124.

DERF. (2001). *Conditions de financement, par le budget général de l'État, des projets d'investissements forestiers ou d'actions forestières à caractère protecteur, environnemental et social.* Paris: Ministère de l'Agriculture, Sous-Direction de la Forêt, circulaire DERF/SDF/C2001-3010.

Deuffic, P. (1996). Perception des impacts paysagers des actions forestières. *Ingéniéries EAT,* n° 7, 31-39.

Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue. Quatrième édition.* Paris: Éd. La Découverte, coll. Repères.

ENPDD. (1995). *Le diagnostic du territoire. Document de travail.* Rambouillet: Centre National de Ressources Agriculture-Environnement.

Freytet, F. et Rumelhart, M. (2001). Les forestiers, fabricants de paysage. *Forêt Entreprise,* n° 140, 28-33.

Luginbühl, Y. (1993). *Bilan et prospective de la politique paysagère de la DERF.* Paris: Ministère de l'Agriculture, École Nationale Supérieure du Paysage de Versailles.

Luginbühl, Y. (1991). Le paysage rural. La couleur de l'agricole, la saveur de l'agricole, mais que reste-t-il de l'agricole ? *Études rurales,* n° 121-124, 27-44.

Micoud, A. (1991). *Des Hauts-Lieux. La construction sociale de l'exemplarité.* Paris: Édition du CNRS.

Ragouet, P. (2000). *Les approches du paysage en sciences sociales. Différenciations conceptuelles et disciplines.* Rapport post-doctoral, Cemagref, Bordeaux.

SOFRES. (2001). *Les Français, la forêt et le bois.* Paris: SOFRES. [En ligne 09-10-01]. Accès : http//www.sofres.com/etudes/pol/291100-bois-n.htm.

# L'intervenant en éducation relative à l'environnement, un partenaire à privilégier

***Armel Boutard***
*Département des Sciences de la Terre et Institut des Sciences de l'Environnement, Université du Québec à Montréal*

Lors de nos premières expériences de gestion environnementale dans les milieux de l'industrie et des affaires municipales, au début des années 1980 [1], nous avons constaté l'importance du rôle de l'intervenant en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement (ERE/FRE) dans l'équipe d'intervention. Nous définissons l'intervenant en ERE/FRE comme responsable de l'élaboration du matériel de sensibilisation, de communication et de formation, et des stratégies d'animation. Il est aussi le facilitateur des mécanismes de participation et peut participer à l'élaboration des propositions d'actions environnementales (documentation). Il est ainsi plus qu'un exécutant de la mise en œuvre des politiques (action de formation), il est un partenaire à privilégier aussi dans l'élaboration et l'évaluation des stratégies de gestion environnementale. Malheureusement, l'intervenant en ERE/FRE n'est pas encore a priori inclus dans l'équipe d'intervention d'une action environnementale et les demandeurs de services lui préfèrent encore souvent l'ingénieur, ce qui dénote qu'en matière d'environnement les solutions technologiques sont encore privilégiées à toute stratégie de gestion axée sur un changement profond dans la façon de faire les choses.

Notre but n'est pas d'épiloguer sur la difficulté de cet état des choses mais de donner aux intervenants en ERE/FRE quelques arguments qui pourraient favoriser leur insertion dans des équipes d'intervention en matière d'action environnementale. Commençons par valoriser leur rôle en soulignant l'importance de leur fonction.

**Un agent de changement**

Une des raisons pour lesquelles l'intervenant en ERE/FRE est peu consulté, vient sans doute du fait que pour les divers responsables, tout comme le grand public, les problématiques environnementales comme celles de l'effet de serre, des pluies acides, de la diminution de la couche d'ozone, du *smog*, etc., semblent exclusivement de nature biophysique et que dans ce cas c'est *a priori* aux ingénieurs et aux scientifiques de proposer des solutions adéquates. En fait, des trois effets environnementaux des activités humaines que constituent les dégradations des ressources, des écosystèmes et de la qualité de vie des organismes, seules la rareté croissante de certaines ressources naturelles et la pollution semblent interpeller les gens. Il est vrai qu'à court terme, ces problèmes peuvent souvent se régler par une innovation technologique ; pensons à la technologie de forage en mer *off shore*, source de la plupart des nouvelles ressources de pétrole, et au pot d'échappement catalytique qui permet de réduire les émissions nocives des automobiles. Par contre, si nous voulons réellement nous adresser aux causes et apporter des solutions durables, il nous faudra bien proposer des changements d'attitudes, de valeurs et de comportements (figure 1). Nous sommes là clairement dans le domaine de l'éducation ; et cela dans la diversité des approches éducatives des domaines de l'éducation formelle, non-formelle ou informelle, autant au niveau de la vulgarisation qu'à celui de la formation en milieu de travail.

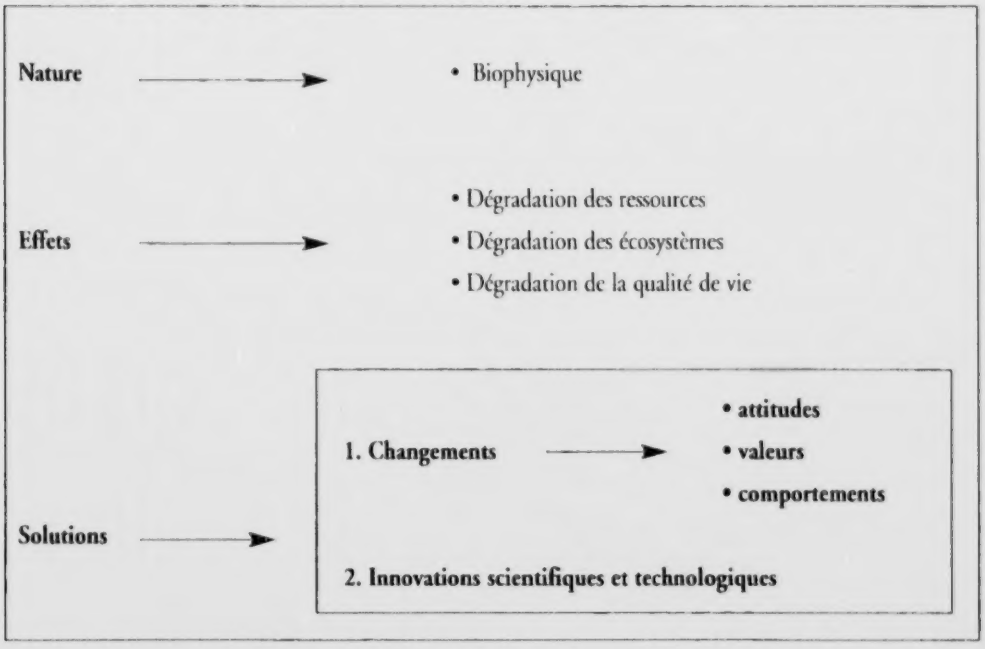



**Figure 1 :** Les problèmes environnementaux

L'éducation bien qu'elle soit effective à plus long terme, est en effet l'une des trois approches à la base de toute stratégie de changement dans les façons de faire, les deux autres étant la coercition et l'incitation (tableau 1). Sans entrer dans le détail, on peut dire que même dans ces deux derniers cas, il est nécessaire de procéder à des « actions éducatives » ; il sera nécessaire par exemple d'élaborer un plan de communication ciblé pour les divers groupes de gens auxquels s'adressent ces mesures. C'est ce que nous avons nommé communication et sensibilisation au tableau 1 comme la fonction possible d'un intervenant en ERE/FRE qui, à ce titre, relève plutôt d'une « boîte de communications ». Mais ces actions ne suffiront pas à réaliser un changement profond de la culture d'une entreprise ou du mode de vie d'une communauté. Pour cela, il est nécessaire d'élaborer une action soutenue d'éducation ou de formation, ciblée pour les différents groupes de cadres et d'employés comme pour les groupes de citoyens, y compris les citoyens-corporatifs.

**Tableau 1 :** Le rôle des intervenants en ERE/FRE dans une stratégie de changement

| **Approche** | **Acteur** | **Intervenant ERE/FRE** |
|---|---|---|
| Coercition | Gestionnaire, avocat et juge | Communication, sensibilisation |
| Incitation | Gestionnaire, financier | Communication, sensibilisation |
| Éducation | Enseignant et formateur | ERE et FRE |

**Les « clients »**

Au Québec, les grandes industries se sont déjà dotées de systèmes de gestion environnementale et en sont rendues à améliorer l'efficacité de leur politique environnementale (formation participative). Les décideurs susceptibles de commander l'intervention d'un *formateur* dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une action environnementale sont avant tout les élus ou les responsables au niveau des collectivités régionales ou des plus grandes villes, et les responsables des associations manufacturières sectorielles des petites et moyennes entreprises (PME) qui sont suffisamment sensibilisées aux problématiques environnementales particulières de leur secteur pour commander éventuellement un cadre général de contenu de formation, adapté aux besoins des entreprises membres. Par contre, les PME comme les élus des petites villes et villages, sont plutôt réfractaires aux changements nécessaires et se contentent de se conformer aux nouvelles normes environnementales

qui pour la plupart, tardent à venir. C'est du moins le cas au Québec où l'action environnementale ne bénéficie plus actuellement de la demande du grand public et par conséquent, du support des pouvoirs publics. Cette attitude se retrouve dans l'approche attentiste des commissions internationales et aussi des gouvernements nationaux. Nous avons eu au début du mandat de monsieur Bush le refus net des accords de Kyoto sur la réduction des gaz à effet de serre. En Amérique du Nord, le mot d'ordre est à la relance de la consommation, à la suppression des déficits des organismes publics et à l'amélioration des bilans financiers des entreprises (actions cotées en bourse).

Quoi qu'il en soit du climat d'ambiance pour ou contre des changements vis à vis la situation actuelle, les organismes actifs en ERE/FRE se doivent d'initier les contacts afin de faciliter l'insertion d'intervenants en ERE/FRE comme partenaires d'une équipe d'intervention de formateurs sur les problématiques environnementales locales (par exemple : la conservation des ressources, la réduction des émissions polluantes, la santé et la sécurité au travail, la santé publique, la gestion des risques, les normes ISO). Un des premiers défis de l'intervenant en ERE/FRE est de ne pas être perçu au premier abord comme trop insensible aux arguments de profitabilité et de productivité du discours économique dominant, mais paradoxalement il se doit d'être intègre dans son engagement pour l'amélioration des conditions environnementales car son rôle sera d'assurer la crédibilité des actions retenues autant en relation avec les autorités gouvernementales qu'avec les groupes de citoyens concernés. Il est donc envisageable de refuser certains contrats.

Partons du principe que l'intervenant tient à sa réputation et qu'il est intègre. Penchons-nous alors sur la prise en compte par l'intervenant en ERE/FRE des arguments économiques en cours. Lors des premiers contacts, le consultant en formation doit être conscient des contraintes et aspirations inhérentes à la position et aux intérêts de ses interlocuteurs. Le tableau 2 présente quelques-uns des intérêts particuliers des dirigeants d'entreprise et des élus qui pourraient être pris en considération dans l'offre de formation.

Prenons à titre d'exemple, le premier item de chacune des colonnes du tableau 2. Dans les deux cas, il s'agit clairement de l'exercice du contrôle. Or, la recherche de contrôle s'oppose a priori à la nécessaire concertation et/ou collaboration du plus grand nombre des individus impliqués, comme les employés de tous les niveaux d'une entreprise, ou les citoyens et différents groupes d'intérêts pour le cas d'une ville, car cela est la porte ouverte à l'expression de revendications et de frustrations qui remettent en cause le leadership exercé. L'intervenant en ERE/FRE proposera alors d'introduire la participation par étape, aux temps opportuns, sous forme par exemple de

tables de concertation sur des objectifs préalablement définis en accord avec le décideur impliqué. Il pourra faire valoir cette participation comme un processus qualitatif de responsabilisation des individus participants.

**Tableau 2 :** Les intérêts particuliers des décideurs

| Dirigeants d'entreprises | Maires et élus |
|---|---|
| - Bien contrôler tous les paramètres de la gestion d'une entreprise ;<br>- saisir les opportunités financières ;<br>- protéger les « secrets industriels » de fabrication ;<br>- s'adapter aux avancées des compétiteurs (contexte variable selon la taille de l'entreprise) ;<br>- se conformer aux lois et règlements (conformité environnementale), anticiper les tendances ;<br>- bien comprendre les enjeux environnementaux et adapter le concept de *bonne pratique environnementale* aux exigences de l'industrie, des pouvoirs politiques et des consommateurs ;<br>- limiter l'importance et le nombre des interventions (formation) au minimum de temps (*time is money* !) ;<br>- profiter d'une image favorable de bon citoyen corporatif (image verte). | - Exercer un contrôle politique des activités municipales et des mouvements communautaires ;<br>- comprendre les enjeux environnementaux dans leur relation aux valeurs esthétiques et socio-économiques du milieu ;<br>- se conformer aux lois et règlements (conformité environnementale) ;<br>- contrôler des dépenses municipales (dans une optique de « baisse des taxes » et de « déficit 0 », il n'y a pas de *bonnes dépenses*) ;<br>- autonomie municipale (éviter les regroupements de services ou de juridictions) ;<br>- faire que sa municipalité ait une meilleure image que les municipalités voisines ;<br>- assurer sa réélection (donner une image de gestionnaire dynamique). |

Je ne commenterai pas ainsi tous les items du tableau mais contrairement à la perception véhiculée qui souligne les difficultés du dialogue entre le monde des décideurs et celui des environnementalistes, il est encourageant de remarquer que la plupart des intérêts mentionnés sont favorables à un partenariat « productif ». Bien sûr, il y aura à court terme des manœuvres de « récupération » de la part des décideurs. Les items de la dernière ligne du tableau 2 en donnent un exemple. Mais après tout, il n'y a rien à reprocher à un maire qui veut profiter de la visibilité de nouvelles pratiques environnementales ou d'un dirigeant qui veut que les changements apportés améliorent le bilan financier de l'entreprise. Cela fait partie de la stratégie d'un partenariat « gagnant-gagnant ».

## Les portes d'entrée du partenariat

Venons-en maintenant à préciser les différentes « pénétrations » ou occasions de dialogues (propositions de partenariat). Elles correspondent en fait à six types d'actions pour améliorer un processus de gestion d'une entreprise ou d'une municipalité (tableau 3). Agir sur l'un de ces points, c'est amorcer un processus de changement dans le mode de gestion qui peut s'amplifier jusqu'à la démarche d'amélioration continue. Là encore, nous ne développerons pas d'argumentation spécifique à chacun des items. Chaque intervenant doit s'adapter et s'assurer de la pertinence de l'action à entreprendre.

**Tableau 3 :** Liste des « portes d'entrée » d'une action environnementale [2]

| | |
|---|---|
| **Action sociale** | - améliorer les conditions de travail<br>- améliorer la vie communautaire (réduction des nuisances)<br>- créer ou conserver les emplois |
| **Action pour la santé et la sécurité** | - améliorer l'hygiène et la sécurité des employés<br>- améliorer la santé publique |
| **Action légale** | - se conformer aux lois et règlements<br>- se conformer aux normes internationales et au principe de *bonne pratique* |
| **Action politique** | - améliorer l'image publique<br>- reconnaître le bien fondé de l'argumentation des groupes engagés<br>- accepter la responsabilité du processus démocratique ou droits de l'Homme (femmes, enfants) dans le Tiers-monde |
| **Action économique** | - reconnaître la profitabilité des *rétrofitting* (*Pay back*) [3]<br>- bénéficier des programmes de subventions à l'investissement<br>- bénéficier des avantages financiers (baisse des coûts d'assurances, des taux d'emprunts, accès à des fonds « environnementaux »)<br>- breveter des innovations technologiques de gestion des extrants (polluants)<br>- améliorer la compétitivité de l'entreprise |
| **Action environnementale** | - conserver les ressources et contrôler les émissions)<br>- minimiser le risque de déversements ou de rejets (catastrophe) |

## En conclusion

Nous avons insisté, au risque d'apparaître « réductionniste », sur l'aspect « vente de services » qui ne correspond pas *a priori* à l'éthique des intervenants en ERE. Il faut reconnaître que le recours à un intervenant spécialisé en ERE/FRE n'est pas encore acquis dans une équipe d'audit ou d'évaluation environnementale ou encore d'élaboration d'une stratégie de gestion environnementale. Elle n'est même pas acquise pour les activités de formation qui sont généralement confiées à des firmes d'ingénieries qui offrent des services

« clé en main ». Pourtant, les changements nécessaires dans les processus actuels de gestion justifient l'effort de faire reconnaître l'importance de la contribution d'un tel partenaire, qui axe son intervention d'éducation sur la participation et la responsabilisation des différents acteurs concernés.

**Notes**

1 L'auteur, en collaboration avec le milieu professionnel, a participé à l'élaboration des premiers programmes de formation en environnement et d'élaboration de cadres formels de gestion environnementale au Québec, et cela, aussi bien dans le milieu municipal qu'industriel. Ces activités se sont déroulées au cours d'une décennie. Ce texte s'inspire essentiellement de cette expérience et le contenu est extrait de notes préparées dans le cadre du programme court en éducation relative à l'environnement de l'UQAM. (Programme court de l'UQAM : http://www.er.uqam.ca/nobel/ise/prgcourt.htm).

2 Ces 6 types d'actions et les exemples pertinents ne sont donnés qu'à titre indicatif et doivent être adaptés aux conditions particulières de l'entreprise ou d'une collectivité ou du projet d'intervention d'un organisme non gouvernemental (ONG).

3 Il est de l'ordre de 15 ans pour le dollar investi dans un procédé (production) et de 3 à 5 ans pour un investissement dans un système d'économie d'énergie, ou de matière première. Il est nul pour un dollar investi dans la réduction de pollution s'il n'y a pas un coût important attaché au dépassement d'une norme.

**Note biographique**

**Armel Boutard** est physicien, professeur au département des Sciences de la Terre et de l'atmosphère de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, il est également membre de l'Institut des sciences de l'environnement et de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. Outre le développement et l'enseignement de plusieurs programmes de formation dans le domaine de l'environnement à l'UQAM, Armel Boutard a une longue et riche expérience de formation en matière d'environnement dans les milieux de l'entreprise et auprès des décideurs municipaux.

# Le Centre de découverte d'Aubeterre sur Dronne - Questionnements autour d'une « aventure partenariale » relative à la création d'un centre d'éducation à l'environnement

***Jacques Tapin***
*Ifrée-ORE*

Les actions d'éducation relative à l'environnement (ERE) font de plus en plus fréquemment référence à l'intérêt de la mise en œuvre de démarches partenariales. Les discours des porteurs de projets insistent en effet sur l'importance de la mobilisation et de l'implication d'acteurs multiples, divers, de culture ou d'intérêts parfois contradictoires, qui s'accordent cependant pour poursuivre des objectifs partagés et mettre en commun leurs compétences, au service d'une action pour l'environnement.

La démonstration du lien pertinent entre l'action éducative relative à l'environnement, et la mise en œuvre de partenariats pour les conduire, n'est cependant pas toujours aisée à établir : l'action éducative gagne-t-elle en efficacité du fait des partenariats mis en œuvre pour la conduire ? Les partenariats résultent-ils d'une nécessité pour garantir l'atteinte des objectifs préalablement définis et négociés en commun ou ne se limitent-ils pas à des coopérations relevant davantage de la sous-traitance ou de la prestation de service ? Est-ce en réponse à un problème que l'on noue des partenariats ou n'est-ce pas parfois uniquement pour satisfaire aux exigences d'un *a priori* dans l'air du temps ?

L'« aventure » du Centre de découverte d'Aubeterre, établissement d'éducation à l'environnement situé en région Poitou-Charentes (France), semble particulièrement intéressante à relire du point de vue de la construction et de l'évolution des coopérations et des partenariats mis en œuvre, hier, pour sa création et son aménagement, et, aujourd'hui, pour son fonctionnement.



203

La présente communication propose une relecture des grandes étapes de cette « aventure partenariale » et tente d'en établir une première analyse du point de vue de la nature et des effets des coopérations mises en œuvre. Cette exploration sera également l'occasion d'un regard critique sur ce que les porteurs de projets désignent sous le vocable de « partenariats ».

Dans une première partie, nous referons, avec l'ancien directeur [1] du centre, le chemin qui a mené à la création du centre et à l'aménagement du site éducatif, qui en constitue l'outil éducatif essentiel, pour effectuer une relecture de l'aventure partenariale vécue par les acteurs concernés et revendiquée comme telle.

La seconde partie permettra d'établir un état des lieux des pratiques partenariales aujourd'hui mises en œuvre par le centre et d'envisager, avec son directeur actuel [2], les conditions de réussite des partenariats nouveaux.

Une analyse critique fera l'objet d'une troisième partie en réponse aux questions posées, faisant suite à l'approche réflexive esquissée par les porteurs du projet.

## 1. Le centre de découverte d'Aubeterre et son site éducatif du domaine de Pont Vieux : le partenariat revendiqué par les initiateurs du projet

Le projet remonte à 1982 : à cette date, un petit groupe de militants de différents mouvements d'éducation nouvelle [3] a l'opportunité de proposer à l'Inspection Académique du département de la Charente, la création d'un centre permanent de classes de découverte. Les locaux et l'environnement proche d'une ancienne école primaire supérieure semblent alors particulièrement adaptés à ce type de réalisation.

### 1.1 La mise en œuvre d'une pratique éducative active et ouverte : les premiers acteurs se rassemblent sur des idées

L'équipe éducative sollicite rapidement les concours des acteurs locaux, en mobilisant d'abord les enseignants des mouvements d'éducation nouvelle qui se sentent solidaires du projet de création d'une structure permanente d'éducation, en impliquant ensuite quelques élus locaux et la population intéressée qui répondent favorablement à une campagne d'information et de sensibilisation menée par l'équipe des éducateurs. Le souci du travail avec les acteurs locaux et de la mise en place de relations de qualité se traduit par des coopérations ponctuelles inspirées par les pédagogies actives : les éducateurs se font connaître et reconnaître dans les pratiques et les valeurs dont ils se veulent les porteurs, ils peuvent ainsi envisager des actions à plus long terme.

### 1.2 La gestion de services communs et l'accès aux richesses offertes par le milieu : l'idée est reconnue, des coopérations techniques et fonctionnelles se mettent en place pour la faire vivre

L'intérêt local pour cette initiative est tel qu'en 1984 il débouche sur l'acquisition des locaux par une collectivité territoriale [4] qui manifeste ainsi sa reconnaissance du centre comme acteur éducatif local. Cette reconnaissance va se traduire par des soutiens financiers directs, tant sur les plans fonctionnel (mise en place de services comme la restauration ou les transports) que pédagogique (équipements et aménagements spécifiques). En 1986, l'équipe peut faire l'acquisition du « domaine de Pont Vieux », un site de deux hectares situé en bordure de rivière, non loin du centre, et qui va rapidement être objet d'aménagements à buts pédagogiques (arboretum forestier, observatoire de la faune en bordure des berges par exemple). De nouveaux contacts enrichissent les coopérations : des associations locales (chasse, protection de la nature), des socioprofessionnels (syndicats agricoles, travailleurs sociaux), les acteurs municipaux (office de tourisme, comité des fêtes) sont associés à des actions pédagogiques qui ouvrent davantage le centre sur le territoire local. Au fur et à mesure de son implication dans la vie sociale locale, les regards des uns et des autres changent : les uns et les autres font l'expérience de l'altérité et de l'enrichissement mutuel par le travail en commun et la mutualisation de compétences.

### 1.3 La contribution reconnue à l'éducation relative à l'environnement et au développement local : le centre définit son projet et peut le mettre en œuvre en mobilisant de nouveaux acteurs

L'année 1989 apparaît comme l'année pivot pour l'aventure pédagogique des éducateurs du centre et leur affirmation en tant qu'acteurs de la vie locale. L'équipe profite de trois mois de fermeture provisoire du centre pour mener un travail de réflexion et d'analyse de ses pratiques. Trois types de questionnements sont alors envisagés par l'équipe qui se livre à un bilan de ses actions éducatives :

- Pourquoi vouloir être un centre d'éducation à l'environnement ?
- Comment définir le concept d'environnement ?
- Comment conduire une pédagogie qui mène à la prise de conscience de la complexité et à l'action dans cette même complexité ?

La réflexion théorique débouche sur la mise en forme d'un modèle qu'ils confrontent alors au site de Pont Vieux dont la configuration va évoluer.

Le concept d'environnement est « modélisé » par un schéma autour des principes d'interactions, de complexité et d'implication : interactions entre

les composantes d'un système global, complexité des inter-relations entre les composantes, implication de l'homme, qui, d'observateur passif, devient acteur impliqué (figure 1).

La dynamique ainsi produite amène l'équipe éducative du centre à élargir ses contacts, en dépassant les niveaux de la commune et du canton voisin pour déborder au niveau régional, voire national. Les acteurs locaux demeurent très présents, ils accompagnent la phase de concrétisation de l'espace du domaine de Pont Vieux : localement des associations, des habitants, des élus, des délégués de la Mutualité Sociale Agricole, etc., plus largement, le Conseil Général du Département de la Charente, la DDTEFP (Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle), la DDASS (Direction Départementale à l'Action Sanitaire et Sociale), Charente Nature [5], la Fédération départementale des Chasseurs, l'Institut Médico-EDucatif du canton, des conseillers pédagogiques, des mouvements pédagogiques, etc. L'élargissement s'effectue avec la Mission Académique à l'Action Culturelle du Rectorat de Poitiers qui associe le Centre d'Aubeterre à l'organisation de formations d'enseignants centrées sur l'interdisciplinarité.

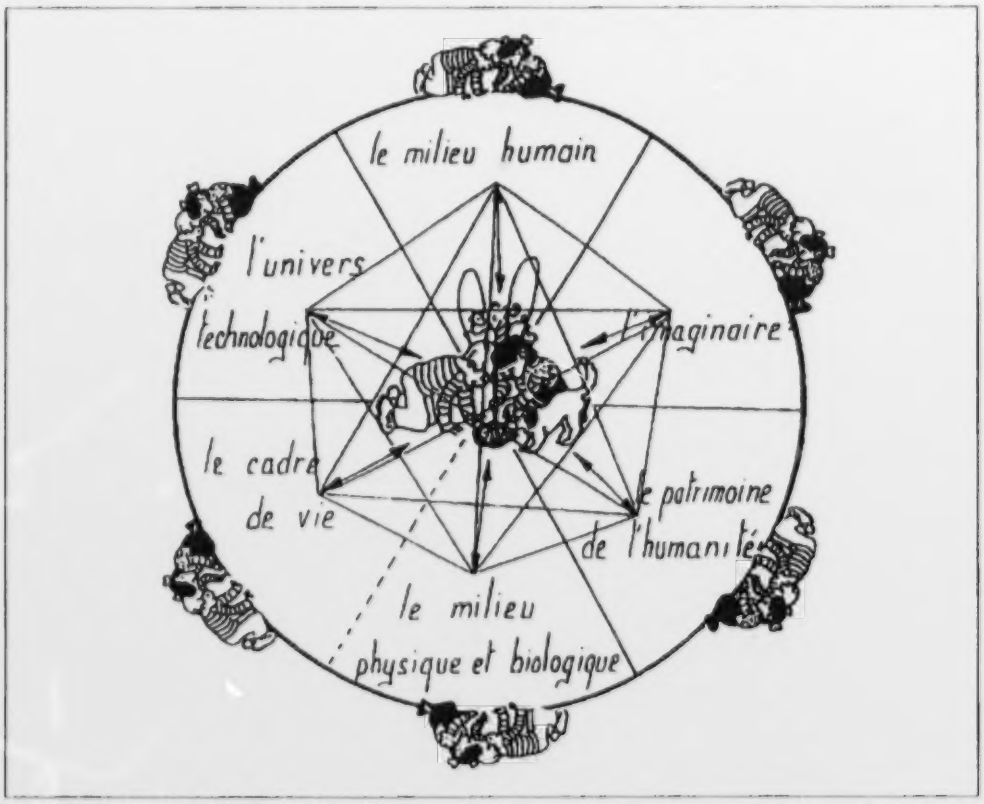



**Figure 1 :** Schéma du concept d'environnement (élaboré en 1989 par l'équipe du centre)



BEST COPY AVAILABLE

L'adhésion, en 1992, au GRAINE (Groupe Régional d'Animation et d'Initiation à la Nature et à l'Environnement) Poitou-Charentes récemment créé le mobilise sur la rédaction d'une Charte de Qualité de l'Éducation Environnementale. Tout en réfléchissant à l'aménagement pédagogique de son site pédagogique, le centre a modifié ses relations avec l'ensemble des acteurs du milieu local. Les interactions de ses activités éducatives avec les domaines économiques et sociaux l'ont amené à poser la question des relations entre l'éducation environnementale et l'action dans le système économique local.

C'est dans cette dynamique qu'il a initié, en 1994, un chantier d'insertion, devenu depuis entreprise d'insertion spécialisée dans la valorisation des sites par la signalétique et le mobilier. C'est également dans cette dynamique qu'un aménagement majeur a été entrepris et mené à terme, en 1996, dans l'espace Pont Vieux : la création de la mare pédagogique. C'est enfin, dans la même continuité que le centre va être en mesure de participer à la fédération des énergies locales pour contribuer à la création d'une association dont le but est de mettre en place un pôle multimédia en milieu rural.

L'« aventure partenariale » ainsi retracée sur les deux décennies d'existence du centre apparaît, non comme un *a priori* auquel il aurait fallu satisfaire, mais comme une évidence issue des actions mises en œuvre. L'*a priori* résidait davantage dans l'affirmation de la capacité des praticiens pédagogues à penser eux-mêmes un lieu éducatif pertinent, pour permettre l'appropriation et la compréhension de la notion de complexité, notion appliquée au concept même d'environnement. L'évidence est issue de la notion même de la complexité, qui implique d'abord une posture d'humilité : *prendre conscience de la complexité, c'est prendre conscience de l'immensité de ce que je ne sais pas, on ne peut comprendre et agir seul,* déclare l'ancien directeur du centre, cette complexité *nécessite aussi d'identifier et de comprendre les relations que nous entretenons avec les autres et avec ce qui nous entoure [...]. Il s'agit donc de se mettre en capacité de regrouper des compétences, des sensibilités, des connaissances et des points de vue divers, afin de les croiser pour conduire ensemble des projets susceptibles de nous confronter à la complexité de l'agir pour l'environnement.*

Ne peut-on pas parler de dépassement de conceptions à l'origine fortement marquées par les aspects idéologiques et traduites dans des coopérations et des échanges de services (et non des partenariats) restreints et consensuels (éduquer en pratiquant la sensibilisation au milieu, l'environnement étant défini surtout sur des bases écologiques), pour aller vers des pratiques plus ouvertes (partenariales ?), prenant en compte la complexité des situations et des problèmes (éduquer à la complexité, à la citoyenneté, l'environnement intégrant les dimensions multiples d'un système qui tente de conjuguer les données écologiques, sociales, culturelles et économiques).

## 2. Le centre de découverte d'Aubeterre et son site éducatif de Pont Vieux, un outil qui invite à des pratiques partenariales ?

### 2.1 Les opportunités offertes par le site éducatif

Le site (figure 2) a été conçu et aménagé de manière à créer des situations-problèmes soumises à l'analyse et à l'action des groupes accueillis, sans préjuger des réponses à apporter. Il s'agit de permettre la découverte et la construction du concept d'environnement, d'appréhender de manière concrète la notion de complexité et de déboucher sur des pistes d'action.

Dans un tel cadre peuvent être abordées et vécues, non seulement diverses approches spatiales du concept d'environnement, mais aussi des approches plus évolutives puisque les supports proposés permettent au besoin de « refaire le chemin emprunté par les sociétés » dans leurs parcours d'aménagement et d'utilisation des divers milieux dans lesquels elles ont évolué dans le temps.

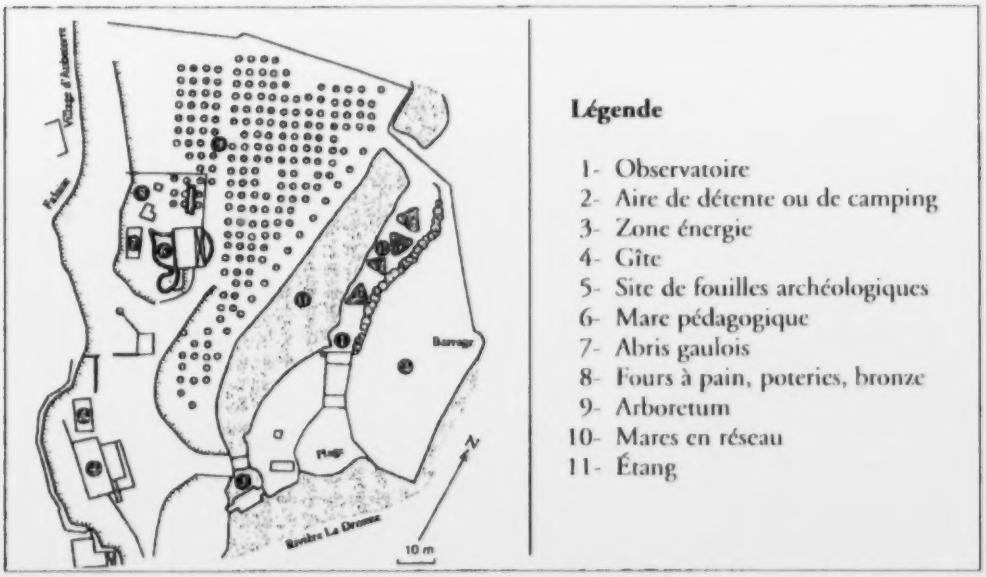



**Figure 2 :** Plan du site de Pont Vieux,
antenne d'éducation environnementale du centre de découverte d'Aubeterre

### 2.2 La pluralité des entrées pour l'utilisation de l'outil : une invitation à travailler en partenariat ?

La première entrée est une entrée pédagogique : elle invite à des partenariats qui vont privilégier les méthodes actives et les démarches de projets. Il s'agit d'utiliser un site pour permettre l'appropriation des concepts de milieu et d'écosystème, mais de ne pas en rester là. La démarche pédagogique oriente vers une confrontation des découvertes et des acquis au contexte local, voire au-delà. La formalisation d'une telle démarche passe par l'indispensable



208

BEST COPY AVAILABLE

coopération entre les formateurs du centre et les pédagogues du groupe accueilli : les visites préalables que ces derniers sont invités à faire sur le site permettent la mise en place de démarches de projet adaptées aux besoins des publics.

La deuxième entrée est une entrée éducative et sociétale : elle invite à ne pas limiter l'acte éducatif aux seuls pédagogues et à une ouverture sur le territoire local (et à ses acteurs), et, au-delà, à la prise en compte d'une vision globale. Le site de Pont Vieux n'a d'intérêt que si ses éléments constitutifs sont perçus comme les maillons d'un ensemble plus complexe, et propose donc la démarche systémique comme outil d'analyse. La dimension éducative amène à situer le projet pédagogique dans un contexte plus large : les groupes accueillis mènent non seulement des activités de découvertes, mais font l'expérience de la vie en commun dans un site où chacun peut devenir acteur, prendre des responsabilités dans l'organisation du séjour même, nouer des contacts avec les gens du lieu, et par là, faire l'expérience de l'exercice de la citoyenneté au quotidien.

### 2.3 Une utilisation de l'outil génératrice de nouveaux partenariats ?

Aujourd'hui, de l'outil, de son caractère d'exception, les éducateurs du centre veulent parier sur les effets générés par un travail sur le site de Pont Vieux, effets attendus surtout en terme de transfert dans les pratiques éducatives de ceux qui viennent fréquenter le centre.

Le premier des partenariats voulus dès la conception de l'outil par l'utilisation de l'outil est celui qui rassemble les pédagogues, ceux du centre et ceux qui souhaitent le fréquenter avec leurs classes. Il n'est pas question d'adopter une attitude passive, encore moins consommatrice. Le second des partenariats est d'ordre associatif. Le site pédagogique ne peut se suffire à lui-même, un lien avec l'espace local s'impose et il mérite d'être cultivé dans les pratiques pédagogiques. C'est pourquoi les formateurs du centre sont régulièrement amenés à participer à des activités associatives locales comme par exemple l'inventaire des mares de la région initié par l'association Poitou-Charentes Nature qui a conduit, avec les classes reçues au centre, à des opérations de restauration ou d'aménagement. Un troisième type de partenariat touche la sphère de l'économie et du développement local. Le site de Pont Vieux est désormais en capacité d'être mobilisé dans le cadre de la vie locale et particulièrement en direction des touristes de passage au village et des personnes âgées. L'office de tourisme comme l'association locale de loisirs éducatifs se positionnent désormais comme des partenaires potentiels pour organiser des itinéraires, non pas de visites, mais de découvertes et d'échanges : le site devient alors un outil de questionnement, de dialogue et de lien social. L'organisation de ces « itinéraires » est l'occasion d'un travail entre les pédagogues du centre et les touristes ou les jeunes du canton : des aménagements nouveaux et des activités spécifiques peuvent ainsi être envisagés.

Il semble important d'insister sur les potentialités de l'outil que constitue le site de Pont Vieux, en tant que tel, et dans l'espace local : elles sont loin d'être toutes identifiées ou même pressenties. Elles constituent de nombreux « possibles » pour ancrer la pédagogie de la complexité dans des démarches d'éducation et de formation citoyennes.

### 3. Réflexions sur les partenariats : quelle pertinence, quelles exigences ?

Sur deux décennies, nous pouvons ainsi « voir » le passage effectué par les pédagogues, de celui d'éducateurs voulant mettre en pratique et valider leurs conceptions pédagogiques ouvertes et actives, à celui d'acteurs du développement local par l'accompagnement de projets qui rassemblent désormais *tous les âges et tous les temps de la vie,* comme aime à le souligner l'actuel directeur du centre. Le tableau 1 vise à mettre en perspective les partenariats identifiés comme tels par l'équipe du centre pour en montrer la nature, la continuité et les résultats.

Quelques points forts émergent quant aux conditions de mise en place des coopérations qui se sont peu à peu confirmées dans la durée pour devenir des partenariats actifs :

- **La reconnaissance des identités et des compétences respectives :** les éducateurs se situent dans la filiation de l'éducation ouverte et active, issue des mouvements pédagogiques des années 1960. Faisant la preuve de la pertinence de leurs approches, ils ont pu être reconnus par les institutions leur apportant leurs soutiens financiers. Une reconnaissance non sans débat ni remise en cause, les réalités du terrain amenant à sortir de position parfois arrêtées. Les représentants des institutions ont, quant à eux, pu faire passer les messages relatifs au développement local, attendant de l'équipe éducative une implication réelle et active au niveau de la vie du territoire.
- **La réflexion théorique et la prise en compte des avancées conceptuelles du moment :** la « pause » de 1989 a été décisive pour permettre à l'équipe du centre la démarche indispensable d'évaluation et de prospective. En outre, la réceptivité de l'équipe vis-à-vis des grands débats nationaux et internationaux lui a permis de donner un écho local concret aux contributions telles que le rapport Bruntland en 1987 ou le Congrès de Rio en 1992. C'est d'ailleurs dans cette dynamique réflexive que l'équipe du centre a participé à la rédaction de la Charte Régionale du GRAINE Poitou-Charentes en 1992, et à la création de l'Ifrée, à partir de 1994.
- **Le recours aux compétences extérieures :** les rôles du lycée agricole de Bourcefranc, de l'Institut Médico-Educatif de Montmoreau, et de l'Ingénieur conducteur de travaux de l'Équipement, ont été déterminants pour rendre opératoires des réalisations pensées avec des a priori conceptuels, comme la mare vitrée par exemple.

**Tableau 1 :** Tableau des partenariats relatifs aux projets du centre

| Actions et projets | « Partenaires » (et actions réalisées) | Résultats obtenus |
|---|---|---|
| 1982<br>Création de classes de découverte (dans des locaux d'une école vouée à la fermeture). | Réseau Freinet et Office de Coopération à l'École (participation d'instituteurs et de leurs classes à des séjours) - Francas (prêt de matériels pédagogiques) -Éducation nationale (postes d'enseignants) -Association des Pupilles de l'Enseignement Public (*support administratif et gestionnaire*). | Reconnaissance et validation d'une démarche éducative. |
| 1982 - 1984<br>Création d'outils pédagogiques (découverte et compréhension du milieu local). | Association locale de chasse (*connaissance des acteurs locaux*) - Association de protection de la nature, Charente-Nature (*apports théoriques - validation de contenus*) - Fédération départementale de Chasse (*financement - validation des contenus*). | Prise en compte de la réalité locale et valorisation des outils créées. |
| 1984 - 1986<br>Participation aux événements culturels locaux. | Office local de tourisme et Comité des fêtes (*co-organisation de manifestations culturelles*) - Municipalité (*financement et validation des propositions*). | Reconnaissance de la capacité du centre à contribuer à la vie du village. |
| 1986 - 1989<br>Achat et aménagement du site éducatif de Pont Vieux. | Conseiller général local (*montage et validation du dossier*) - Institut Médico-Educatif de Montmoreau (*réalisation de chantiers d'aménagement*) - Association d'Insertion Sud Charente (*apports de points de vue et d'informations vis-à-vis des publics à mobiliser*) - Conseil général du département de la Charente (*financement et conseil technique*). | Création d'un lieu d'expérimentation et d'initiatives pédagogiques articulés autour du concept d'environnement. |
| 1989 - 1994<br>Diversification des activités du centre : co-organisation de formations pour adultes, création d'une association d'insertion. | Éducation nationale (*validation des démarches pédagogiques*) - Réseau GRAINE (*valorisation des démarches éducatives, et rédaction de la charte de l'éducation à l'environnement*) - Conseil général du département de la Charente (*financement des premiers emplois créés*). | Affirmation du centre comme un acteur de l'éducation à l'environnement en région, et comme un acteur du développement au niveau du pays. |
| 1995 - 1998<br>Poursuite des aménagements pédagogiques (création de la mare), formalisation des démarches de projets avec les « utilisateurs » du centre. | Services techniques du Conseil Général du département de la Charente (*conseils techniques*) -<br>Ingénieur conducteur de travaux de la Direction Départementale de l'Equipement (*accompagnement technique et interface avec des projets extérieurs*) -<br>Le Lycée Agricole de Bourcefranc, Charente Maritime (*échanges de compétences avec les étudiants*) - la Direction Départementale de l'Agriculture, le Pays Sud Charente, la Région Poitou-Charentes (*accès aux financements*). | Expérimentation d'un outil au service de la compréhension de la complexité, et développement des projets d'actions avec les jeunes et adultes fréquentant le centre. |
| 1999 - 2001<br>Maîtrise d'œuvre d'un Naturalibus. | Les 5 centres d'éducation à l'environnement de la région, GRAINE Poitou-Charentes, Charentes Nature, Centre Départemental de Documentation Pédagogique (*approches pédagogiques*) -<br>Conseil Général du Département de la Charente, Région Poitou-Charentes, Direction Régionale de l'Environnement (*financements*) - ADEME, Conservatoire Régional des Espaces Naturels (*définition des contenus techniques*) - Ifrée-Ore (maîtrise d'ouvrage). | Mise en œuvre d'un outil permettant de mener des actions de sensibilisation en direction du grand public. |
| Depuis 1999<br>Création d'une association pour la mise en place d'un pôle multi-médias en milieu rural. | Communauté de Communes - Office de Tourisme - Une entreprise locale - Pays Sud-Charente - Les enseignants des écoles du canton - Les associations sociales et culturelles du canton 6 L'Association de Loisirs Educatifs du Canton (*mise en commun de compétences et de moyens*). | Accompagnement des projets locaux par le centre dans le cadre de la mise en place des Pays. |

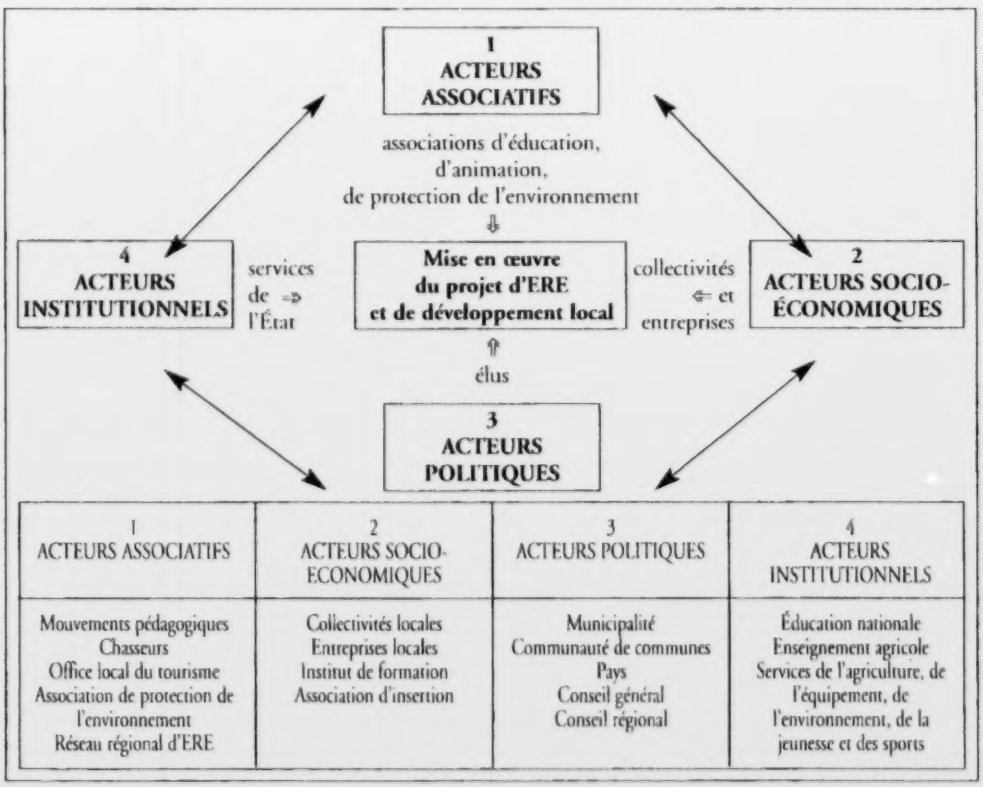


BEST COPY AVAILABLE

Certes, le tableau ne doit pas masquer les aléas et les difficultés du « travail ensemble » et les limites liées au fait que le centre et son site éducatif ont parfois tendance à être considérés comme un simple instrument au service de son utilisateur. L'enseignant venant y faire un séjour avec sa classe est invité, non seulement à partager les objectifs éducatifs de l'équipe du centre, mais aussi à enrichir par ses pratiques et ses projets les démarches mises en œuvre. De même, l'Office de Tourisme devra se garder d'une approche purement « consumériste » (visite d'un site), la mobilisation du grand public pouvant déboucher sur des pratiques nouvelles intégrant des dimensions éducatives.

Manifestement, l'aventure vécue a bien été celle d'un partenariat durable et ouvert, dont la configuration n'est pas sans évoquer, en matière d'interactions, la figure 1 présentée précédemment, comme le montre également la figure 3 ci-après.

Dans leur volonté d'ouverture sur le territoire et de réflexion sur leurs pratiques, les pédagogues praticiens ont pu s'intégrer dans le milieu local, contribuer à le faire vivre et à le dynamiser par la mise en œuvre de coopérations et de partenariats qui sont devenus autant de moteurs pour l'action en faveur de l'éducation relative à l'environnement. C'est sans doute dans ce domaine que le chemin parcouru à été important. Il reste à poursuivre et à explorer.




| 1 ACTEURS ASSOCIATIFS | 2 ACTEURS SOCIO-ECONOMIQUES | 3 ACTEURS POLITIQUES | 4 ACTEURS INSTITUTIONNELS |
|---|---|---|---|
| Mouvements pédagogiques<br>Chasseurs<br>Office local du tourisme<br>Association de protection de l'environnement<br>Réseau régional d'ERE | Collectivités locales<br>Entreprises locales<br>Institut de formation<br>Association d'insertion | Municipalité<br>Communauté de communes<br>Pays<br>Conseil général<br>Conseil régional | Éducation nationale<br>Enseignement agricole<br>Services de l'agriculture, de l'équipement, de l'environnement, de la jeunesse et des sports |

**Figure 3 :** Schéma des partenariats mis en œuvre dans la conduite des projets du centre



BEST COPY AVAILABLE

## 4. Conclusion

En cheminant dans le site de Pont Vieux et en écoutant les commentaires des éducateurs et des formateurs du centre, une idée forte s'impose finalement : celle du changement de posture qu'ils ont été amenés à faire au cours de ce qu'ils nomment leur « aventure partenariale ». En effet, ils sont passés de la notion de milieu au concept d'environnement. D'observateurs vis-à-vis d'un milieu considéré comme un tout à découvrir et à étudier (voire à maîtriser ou à protéger), ils sont devenus des acteurs impliqués de leur propre territoire. Ils ont pu, à partir de leur questionnement, en réfléchissant sur leurs spécificités, sur leur identité, sur leur histoire, et en se confrontant à la différence et à la diversité, via leurs multiples contacts et coopérations, déboucher sur les questions et sur les actions relatives aux transformations de leur environnement.

Les partenariats mis en œuvre, s'ils se sont limités dans un premier temps à des coopérations ponctuelles (il s'agissait de faire vivre un projet), se sont imposés à partir des pratiques éducatives volontaristes d'ouverture sur le local (et donc sur ses acteurs). Mais c'est surtout le changement de posture de l'équipe qui semble déterminant dans cette aventure : l'attitude réflexive et la prise en compte des idées en débat sur l'environnement (comme complexité) et sur l'ERE (comme inspiration de l'action) ont peu à peu construit le concept de partenariat comme un des éléments central d'une philosophie générale de l'action en faveur de l'environnement.

**Notes**

1 Michel Hortolan a été directeur du Centre depuis sa création jusqu'en 1998.
2 Bernard Dariel est directeur du Centre depuis 1998.
3 Mouvement Freinet, Francas.
4 Conseil Général du Département de la Charente.
5 Association départementale de protection de l'environnement.

**Note biographique**

**Jacques Tapin** est chargé de mission formation à l'Ifrée-ORE (région Poitou-Charente). Géographe de formation, il enseigne aussi au Lycée Paul Guérin de NIORT (Deux-Sèvres). Il s'intéresse à l'articulation entre l'éducation relative à l'environnement et le développement local et est impliqué dans le monde associatif de proximité et dans la formation de ses collègues enseignants.

# Un partenariat en éducation à l'environnement au service de l'insertion des jeunes - L'expérience de La Ciotat

***Maryse Clary***
*Maître de conférences honoraire, IUFM d'Aix-Marseille, France*

La petite ville de La Ciotat, près de Marseille, dont toute l'économie était basée sur les chantiers navals, est devenue, après leur fermeture, une ville sinistrée économiquement, frappée d'un fort taux de chômage avec tout le cortège d'effets néfastes dont une situation d'exclusion pour les jeunes.

Un projet s'est mis en place dans le cadre de la politique de la ville sous l'impulsion des associations et de la municipalité pour donner plus de cohérence aux diverses actions entreprises en éducation à l'environnement : mettre en synergie un territoire, des partenaires, des ressources pour un développement social dans la lutte contre l'exclusion, articuler éducation formelle et éducation non formelle, développer des champs d'activités porteurs de nouveaux emplois.

L'objectif a été de croiser des problématiques de valorisation des territoires, de développement local et de formation d'un éco-citoyen : amener les jeunes à s'approprier la mémoire de leur ville et leur territoire afin de mieux maîtriser leur futur. Les amener à participer au changement d'image de leur cité, à être acteur d'un changement économique en créant des cheminements pour une valorisation du patrimoine local dans le cadre d'un plan de développement local.

## 1. Une mobilisation de tous les acteurs

### 1.1 Partenariat associatif sur un objectif commun

L'objectif était d'avoir une réflexion dans le cadre de la politique de la ville sur l'éducation à l'environnement, moyen de lutte contre l'exclusion sociale et, pour cela, mettre en place parallèlement un plan de développement local.

Se sont donc réunies, à la demande de chef de projet de la politique de la ville, des structures associatives de deux sortes, associations s'occupant d'environnement et travailleurs sociaux ayant les jeunes en charge dans les quartiers, des représentants de l'Éducation nationale, l'inspecteur de l'Éducation nationale étant le représentant de l'État dans le contrat de ville qui lie Municipalité-État-Région, le service Environnement de la ville, le responsable de projet de la politique de la ville, l'élu adjoint à l'environnement, des représentants de la bibliothèque municipale et du musée. L'auteure était chargée d'animer les réunions et avait le rôle d'expert en éducation à l'environnement.

D'un avis partagé, de nombreuses actions éducatives étaient menées sur le terrain, mais la plupart du temps elles étaient ponctuelles, conduites en ordre dispersé, ce qui ne constituait pas une réelle politique. En effet, le mouvement associatif est très développé à La Ciotat, mais il était parfois concurrentiel. Ce que chacun des partenaires souhaitait, c'est une recherche de cohérence, mettre ensemble toutes les bonnes volontés pour favoriser l'insertion des jeunes dans leur cadre territorial. Pour cela, une double politique est apparue nécessaire, une politique sociale et une politique de développement économique. L'éducation à l'environnement pouvant être un vecteur d'insertion sociale, il fallait arriver à construire une image positive de l'histoire de La Ciotat pour construire l'avenir. La compréhension de son propre territoire, la maîtrise de son espace, la mémoire qui s'y rattache, permettent de s'insérer dans la société et d'adhérer à des choix plus vastes. Il s'agit de s'approprier l'espace et la mémoire, non pas dans un sens conservatoire, mais pour mieux participer au devenir de sa cité, maîtriser son futur, être acteur dans le changement.

Après de nombreux échanges d'expériences, de mises à plat de leurs interventions auprès des jeunes, les différents acteurs ont éprouvé le besoin de montrer qu'ils partageaient des objectifs communs en rédigeant une charte de l'éducation à l'environnement. Mais alors, ont émergé un certain nombre d'interrogations : comment faire vivre cette charte ? Comment les bénéficiaires allaient-ils s'impliquer dans le projet ? Comment rechercher une démarche participative ? Tout le monde a pris conscience que dans la mesure où la charte serait mise en œuvre, cela impliquerait forcément un certain nombre de contraintes, de règles à respecter, ce qui fait partie intégrante d'une éducation à la citoyenneté.

### 1.2 Élaboration d'une charte d'éducation à l'environnement

L'élaboration de la charte a eu pour but de mettre en synergie des partenaires locaux et des ressources sur le territoire ciotaden pour un développement social dans la lutte contre l'exclusion en développant des champs d'activités porteurs d'emplois. Il en est découlé un certain nombre de finalités : insertion

des jeunes dans la cité, lutte contre l'exclusion sociale, développement local, développement des valeurs de respect, solidarité, tolérance et démocratie, ce qui revient à œuvrer pour un développement viable, pour la formation d'une citoyenneté active et responsable. Les partenaires se sont mis d'accord sur un certain nombre d'objectifs :

- Amener les enfants, les jeunes à s'approprier la mémoire de leur ville et le territoire, à participer au changement d'image de leur cité et être acteur dans le changement économique, à s'investir dans le projet (travail sur le terrain pendant la période scolaire, chantiers pendant les vacances, etc.) pour une meilleure maîtrise de leur avenir.
- Amener les adultes à prendre conscience des potentialités du territoire et à les valoriser, à définir un plan de développement local en fonction des besoins de la cité, à participer à sa mise en œuvre et avoir, de l'avenir, une vision positive en vue de l'exercice d'une citoyenneté active.
- Amener les enseignants et les acteurs sociaux à travailler en partant des centres d'intérêts des différents publics ou en les faisant émerger, à faire connaître des métiers divers dans un but d'orientation, à travailler en interdisciplinarité et en partenariat, mettre en œuvre des méthodes de résolution de problème pour une meilleure formation des jeunes et une meilleure insertion dans le tissu économique et social dans le cadre d'une démarche participative.

Le support de l'action choisie a été de créer des cheminements s'appuyant sur le patrimoine historique, agricole, industriel, naturel (terrestre et marin), urbain pour une valorisation du patrimoine local. Rappelons que La Ciotat, cité industrielle en friche, n'avait jamais utilisé son potentiel paysager dans un but de développement local. Par ailleurs, il existait un nombre important d'études universitaires (mémoires de maîtrise, communications à des colloques scientifiques, etc.) sur ce patrimoine naturel, notamment sur le littoral (les plus hautes falaises d'Europe), de nombreux documents sur le patrimoine historique, des essais d'historiens locaux, un début d'écomusée sur une ferme du XVIII$^{ème}$ siècle (murs en pierres sèches, terrasses de cultures, système d'irrigation, etc.). Les divers acteurs ont vu une potentialité de mettre en valeur ces richesses pour développer un éco-tourisme tout en s'impliquant dans la vie quotidienne des habitants et en insistant sur des projets au niveau des cités (jardins ethniques, amélioration des abords des cités, création d'un sentier botanique et d'un parcours santé, etc.).

### 1.3 Sensibilisation du public

La Charte a été approuvée par le Conseil municipal et un groupe de travail « Éducation à l'Environnement » a été créé, composé d'associations, de la

municipalité et de l'Éducation nationale. Les nombreuses réunions de travail ont permis d'affiner les objectifs et d'aboutir à la rédaction d'une charte posant le cadre d'une action commune.

Une réunion de sensibilisation a été organisée, sous la coordination du Contrat de Ville, réunissant les associations, les partenaires de quartier, des enseignants et directeurs d'établissements, la municipalité, chaque catégorie ayant décidé d'un représentant s'exprimant en leur nom. Cette réunion d'information rassemblant à la fois des associatifs et des institutionnels (Mairie, Éducation nationale, Office National de la Forêt - ONF, Direction Régionale de l'Environnement - DIREN, Comité départemental et Comité régional du tourisme) avait pour but de présenter la charte, ses fondements et d'œuvrer à la mise en place de projets.

La municipalité a rappelé la nécessité de prendre en compte au sein de la politique de la ville, le facteur environnement avec ses richesses, sa fragilité et son potentiel socio-économique et a posé ainsi le cadre d'orientation et l'optique éducative et formative à l'environnement qui constituent la raison d'être de la charte.

Le représentant des associations parties prenantes du projet a lancé un appel en direction des associations liées à l'environnement pour qu'elles se joignent à l'effort entrepris par certaines d'entre elles depuis plusieurs années ; la mise en commun coordonnée des compétences de chacun devant permettre de réaliser les objectifs proposés par la charte.

Le représentant des associations de quartier a souligné l'intérêt suscité par la charte qui s'inscrivait dans le cadre de leur action sociale ainsi que l'importance d'un travail coordonné de tous les partenaires, qui seul peut générer une véritable dynamique d'ensemble.

## 2. Les enjeux de la charte d'éducation à l'environnement

### 2.1 Un outil fédérateur

Les associations de quartier ont considéré la charte comme un outil pédagogique pouvant définir une base de travail mais aussi des règles communes, cette notion étant fondamentale dans le travail éducatif qui va de paire avec la notion d'insertion. Elles ont en outre manifesté leur volonté de peser sur le devenir, sur l'avenir de la vie dans la cité, tout en voulant contribuer à améliorer le cadre de vie et être plus efficientes dans leurs actions.

Les associations liées à l'environnement ont pu apporter leur contribution à des degrés très divers : apporter leurs connaissances de terrain, mais aussi leur documentation et surtout leurs pratiques éducatives, et ainsi collaborer avec toutes les autres bonnes volontés et compétences à cet effort commun tendant à utiliser l'éducation à l'environnement comme facteur d'insertion sociale.

La Ciotat ayant la chance de posséder de grandes ressources paysagères jusque-là peu exploitées, le but poursuivi a été de valoriser ce territoire tout en veillant à sa protection en impliquant les jeunes dans l'effort de développement local. Les partenaires ont alors ressenti le besoin de participer tous ensemble à une formation commune centrée à la fois sur la question du projet (comment le monter en partenariat) et sur l'enfant, le jeune, l'adulte comme acteurs du projet. Ainsi, a-t-on mis l'accent sur le principe d'une formation conjointe.

### 2.2 Le relais par le politique

La municipalité a retenu ce projet comme porteur pour l'avenir. C'était un point fondamental car comment aurait-on pu poursuivre un projet d'insertion des jeunes et des adultes par l'éducation et la sensibilisation à l'environnement si la municipalité, de son côté, n'avait pas développé une politique analogue ?

Comme les auteurs de la charte, l'adjoint à l'environnement était convaincu que le patrimoine, qu'il soit urbain, agricole, industriel ou naturel, était essentiel au devenir de la ville et que, face à la crise sociale et économique de ce territoire, une politique dynamique de l'environnement participerait à de nouvelles façons de poser les problèmes du développement. Elle serait d'une certaine façon une vision globale et transversale de gérer le développement du territoire. Dans cette optique, la gestion du territoire se devait de satisfaire aux principes et finalités d'équité, de transparence démocratique et de solidarité écologique. Le travail sur les questions de l'environnement urbain se devait donc de remettre en cause les logiques du développement basées sur le gaspillage des ressources naturelles et la sur-consommation.

L'amélioration de la qualité de l'environnement, la préservation des sites, leur meilleure gestion renvoyaient à une attente sociale, à une anticipation des conséquences environnementales des projets de la collectivité car l'estimation des risques participe à l'effort de lutte contre l'inégalité. Gérer l'environnement revenait à assurer une prise en compte de l'environnement dans les instruments de planification comme le Plan d'occupation des sols (POS), se mobiliser pour un développement durable, viable, maîtrisé et créateur d'emplois. Ainsi, la gestion des territoires devait être plus économe, plus inventive, favoriser l'émergence de nouvelles valeurs de citoyenneté. Elle devait viser au maintien de la diversité écologique, conduire à l'évolution des comportements de chacun et se traduire par une organisation adaptée de la collectivité.

### 2.3 Vers un plan de développement local

Le projet a connu un sommeil d'à peu près un an, attribué pour les uns à l'ambition même du projet, pour les autres aux hésitations des politiques face à une stratégie sur le territoire qui leur demandait un engagement réel, pour d'autres enfin à une certaine force d'inertie, le Contrat de Ville ne devant être signé qu'en 2000.

Comment se donner les moyens et les structures pour se lancer dans une politique de projets ? Qui seront les porteurs de projets ? Comment solliciter et intégrer la population en difficulté ? Comment les jeunes peuvent-ils être vecteurs de communication envers toute la population ? Autant de questions que se sont posées les différents partenaires. Il était bien entendu que tout projet devait reposer sur deux bases : l'éducation à l'environnement et l'insertion par l'économique, donc concilier environnement et développement.

Le projet devait permettre de mêler les publics, jeunes et adultes. Ce devait être un projet global et non une juxtaposition de politiques sectorielles. A donc émergé l'idée d'accompagnement des publics sur une certaine durée et l'idée d'une continuité, d'un suivi. Il est bien évident que, dans ce cas, éducation formelle et éducation non formelle devenaient complémentaires parce qu'elles visaient, chacune avec leur compétence et leur territoire d'intervention, un but commun. Il fallait donc animer la charte d'éducation à l'environnement et rebondir à partir d'éventuels projets sur de la formation au projet.

Au-delà de l'élaboration des sentiers urbains et côtiers et du classement de l'exploitation agricole de la fin XVIII[ème], de nouveaux projets ont été déposés : création d'un espace convivial de proximité dans une cité d'habitat social, réalisation d'une forêt fruitière sur un territoire communal devant évoluer vers un système coopératif. Tous ces projets nécessitaient une pérennisation pour mettre en œuvre des chantiers d'insertion sur la revalorisation de sites agricoles, l'amélioration du cadre de vie urbain, l'entretien et la protection du littoral.

## 3. Le Contrat de Ville : rédaction d'une convention thématique « Éducation à l'environnement et développement local »

### 3.1 Élargissement du partenariat aux institutionnels

Le Contrat de Ville devait s'intégrer dans la politique générale de l'environnement et dans la politique de la ville. Le problème a été de trouver des actions qui permettaient aux jeunes en difficulté de se réinsérer. Dans le cadre des projets de développement de la ville, toute une réflexion s'est engagée sur l'environnement et l'éducation à l'environnement et leur lien avec la notion de développement durable. Comment, à travers des chantiers, lutter contre l'exclusion sociale ? L'engagement a dû se faire sur un projet global.

Il a donc été décidé de rédiger, dans le Contrat de Ville, structure tripartite Ville-État-Région, une convention thématique « Éducation à l'environnement et développement local », les autres axes retenus étant la citoyenneté, la prévention de la délinquance, la mobilité, l'habitat, l'emploi et la formation, la gestion urbaine de proximité.

Le partenariat s'est élargi aux institutions : l'ARPE (Agence Régionale pour l'Environnement), le Conseil Régional, le Conseil général, la DDE (Direction Départementale de l'Équipement), la Maison de la Nature (CG 13), l'ONF, la DDJS (Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports), la DDTEFP (Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) de Marseille, la Mairie avec élus et divers services, le PLIE (Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi) de La Ciotat, les deux représentants de l'État dans le cadre du Contrat de Ville, etc.

À l'unanimité, les partenaires ont insisté sur les liens emploi-santé-éducation, la nécessité de croiser cette convention avec les autres conventions thématiques du Contrat de ville, d'insister sur l'accès à l'emploi, la démarche partenariale, la notion de réseau. Il a été convenu de privilégier la notion d'environnement urbain.

### 3.2 La convention thématique

**Les grandes orientations**
L'éducation à l'environnement doit permettre à la population de mieux connaître et comprendre son environnement, donc son propre territoire. Elle doit favoriser l'accès à la citoyenneté et rendre l'Homme acteur du développement économique et social de la commune. L'éducation à l'environnement se doit d'être le support thématique d'un parcours d'insertion sociale et professionnelle complet et cohérent qui facilite l'accès à l'emploi de la population. Il est indispensable de revaloriser l'image de la cité aux yeux de la population afin de la re dynamiser. Enfin, le développement local du territoire doit s'effectuer dans un souci d'ouverture vers l'extérieur.

**Les principes de l'action**
Mettre en synergie des partenaires locaux et des ressources sur le territoire ciotaden, afin de créer des champs d'activités porteurs d'emplois dans un souci de développement social et de lutte contre l'exclusion. À cette fin, les partenariats avec le monde économique et les collectivités publiques doivent être renforcés. S'inscrire dans une perspective de développement local, tout en aspirant à une gestion respectueuse de l'environnement : croiser des problématiques de valorisation du territoire, de développement local et de formation d'un citoyen. Construire une conscience environnementale par la confrontation au réel, lier éducation formelle et non formelle.

**Les objectifs**
L'éducation à l'environnement, support pédagogique transversal, doit permettre à la jeunesse d'accéder à un comportement citoyen. Elle peut et doit être utilisée pour favoriser l'intégration des immigrés. Enfin, l'environnement, qu'il soit naturel ou urbain, doit être considéré comme un support

thématique pour l'insertion sociale et professionnelle de la population. À ces fins, il faut développer à tous les niveaux une démarche participative.

### 3.3 Les outils à mettre en place

**Mettre en cohérence** les actions entreprises dans le cadre de la convention, la coordination des actions étant assurée dans un premier temps par l'équipe opérationnelle du Contrat de Ville : mettre en place une démarche forte de partenariat, créer un groupe de travail et de suivi, lancer un appel à projet visant à l'enrichissement et à l'animation de la charte, œuvrer à la mise en réseau des diverses associations, établir un diagnostic des ressources locales, mettre en place une formation du tissu associatif et du corps enseignant à la méthodologie de la démarche de projet, favoriser le partenariat enseignants-associations, instaurer une démarche participative avec la population, constituer des groupes de travail réunissant des associations d'habitants, les représentants de la ville et des associations à caractère scientifique et environnemental.

**Créer un pôle permanent d'insertion environnement :** mettre en place une structure associative porteuse des chantiers d'insertion, financer des travaux d'ingénierie sur les sites d'insertion, créer une Maison de l'Environnement, réfléchir aux structures à mettre en place entre le chantier d'insertion et la formation professionnelle, mettre en place un projet Cité-nature, utiliser la re dynamisation agricole du territoire communal, utiliser les potentialités locales pour un développement touristique respectueux de l'environnement et créateur d'emplois.

**Mettre en place les supports nécessaires :** création de chantiers d'insertion, de chantiers-école, de projets d'éducation à l'environnement au niveau scolaire, projets visant à lutter contre l'exclusion urbaine (cheminements urbains et littoraux, jardins familiaux et de la solidarité, réhabilitation des cités).

Pour tout cela, mettre en place un comité de concertation afin d'impliquer la population et un comité d'étude afin de rechercher des innovations en matière d'insertion sociale et professionnelle et de qualité écologique.

### 4. En conclusion

Ce projet est avant tout **un acte éducatif global** puisqu'il se traduit par un fort partenariat institutionnel et associatif et fait le lien entre éducation formelle et éducation non formelle. Il représente tout à la fois une éducation à l'environnement et une éducation à la citoyenneté, citoyenneté active, participative, citoyenneté de proximité mais ancrée sur des problèmes globaux.

Ce projet est aussi **un plan de développement local** par la valorisation du territoire qu'il entraîne : il s'appuie sur le contexte local avec tous les problèmes qu'il représente, c'est un plan global où économie et environnement sont en harmonie.

Ce projet se présente comme un plan viable parce qu'il met en relation les trois pôles, bases du développement local, économie, environnement et société. Il prévoit la mise en place d'une formation commune des divers partenaires et un suivi du projet. Il pose comme bases, l'éducation et l'insertion sociale, la préservation et la valorisation des milieux, le développement de l'agriculture et du tourisme.

Ce projet qui s'adresse à tous publics veut amener un changement de comportements, la prise de conscience de valeurs fondamentales pour le développement de l'humanisme et de la démocratie : il prend appui sur la responsabilisation des personnes, leur participation et un large principe d'**équité**.

**Note biographique**

**Maryse Clary** est Maître de Conférences honoraire en géographie à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille. Elle a participé à des expérimentations ministérielles en matière d'ErE au niveau de la formation des enseignants et des élèves. Elle a été responsable pédagogique au niveau national de l'opération ENSI dans le cadre de l'OCDE – CERI et consultante en ErE pour ce même organisme. Elle participe également à des recherches dans le cadre de l'Union Européenne (DG XI).

# Le partenariat et l'approche systémique de l'ingénierie de formation, comme enjeu stratégique et cohérent pour développer l'éducation relative à l'environnement - L'expérience et la méthodologie de SFFERE [1], Bourgogne

**Brigitte Sabard**
*SFFERE*
*Bourgogne*

*Ce qui importe vraiment pour l'éducation ce sont les enseignants, des enseignants qui apprécient le statut qu'ils méritent, qui bénéficient d'une formation régulière, qui sont respectés. (...) Ce n'est pas avec des ordinateurs et de la haute technologie que l'on peut changer le monde. C'est avec le « toucher supérieur », le toucher humain, le toucher de la mère, de la famille, de l'enseignant dans ce processus d'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation est beaucoup plus que l'information, beaucoup plus que la connaissance. L'éducation donne à toutes les femmes et tous les hommes dans le monde la capacité d'être maîtres de leurs propres vies, de conserver leur souveraineté personnelle. L'éducation à la viabilité doit être à tous les niveaux. Ce n'est pas une question d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur ; tous les niveaux sont concernés toute la vie durant. Donner aux être humains la capacité d'être eux-mêmes, d'agir selon leurs propres choix (...). C'est l'objectif le plus important de l'éducation.*

Frederico Mayor,
Discours d'ouverture de la conférence internationale sur l'éducation et la sensibilisation du public à la viabilité.
Thessalonique (Grèce), 8-12 décembre 1997.

Qui pratique l'éducation relative à l'environnement (ERE) ? Et plus précisément, quelles sont les compétences en ERE des pédagogues (comme les professeurs, animateurs, formateurs, etc.) ? Tel est l'un des enjeux clef du développement qualitatif et quantitatif de l'ERE. La formation intègre cet enjeu car elle est porteuse d'évolution des pratiques.

Cette hypothèse fut fortement validée par la demande qui s'est exprimée lors des assises françaises de Lille (Janvier 2000). Le mot « formation », récurrent, est inscrit dans le Plan national d'action pour le développement de l'éducation à l'environnement en France comme l'un des sept grands axes de développement (objectif 6 : « mobiliser, former et soutenir les éducateurs, formateurs, animateurs, professionnels et bénévoles », Collectif français pour l'éducation à l'environnement, 2000).

Parce que les deux concepts d'éducation et d'environnement ouvrent l'un et l'autre sur des nécessaires perspectives diachroniques et synchroniques (l'éducation dite « tout au long de la vie » concerne chaque facette du système éducatif ; l'environnement est par essence pluridisciplinaire et dynamique), l'ERE est donc l'affaire de tous les pédagogues intervenant à tout niveau de formation initiale ou continue, générale ou professionnelle et périscolaire, quelles que soient la discipline et l'organisation.

## 1. La formation des formateurs : les paradoxes, quelques constats

Nous entendons par « formateurs » une notion générique qui recoupe l'ensemble des personnels en charge d'une mission d'enseignement, d'animation, de formation, d'éducation, quels que soient l'âge et le statut du public (de l'enfant à l'adulte en formation professionnelle continue).

La plupart des formations de formateurs en ERE (formations initiale et continue) produites par les institutions depuis les 20 dernières années contredisent la transversalité de l'ERE et les valeurs qu'elle véhicule. Ainsi, souvent seuls quelques formateurs sont concernés à certains niveaux du système éducatif, ce qui pose un problème de cohérence dans le temps (au cours de son cursus de formation, l'apprenant peut rencontrer des démarches éducatives qui peuvent être contradictoires selon que l'éducateur intègre ou non une perspective environnementale). Motivées par un changement de programme officiel, les formations recrutent souvent les enseignants stagiaires par discipline. Elles sont ponctuelles et disparates. Les approches peuvent être parcellaires, voire découpent tel ou tel aspect, secteur, champ de l'environnement, etc. Les formations à l'ERE attirent souvent ceux qui sont déjà motivés, qui font déjà. Les pratiques d'ERE sont ensuite isolées, peu formalisées donc peu transférées. Après la formation, les « formés » sont peu suivis et n'ont que peu de reconnaissance. Ils ont peu de moyens (logistiques, financiers, temps, accompagnement méthodologique, etc.) pour mettre en

œuvre leurs nouvelles compétences. L'offre de formation est plus le fruit de la volonté et de la motivation d'individus que d'une volonté institutionnelle, d'où la fragilité de sa permanence.

Dans un tel contexte, le processus de formation ne met pas en perspective l'ERE, il révèle un hiatus entre les intentions pédagogiques et l'ingénierie du dispositif d'accueil et appelle plusieurs questions :

Comment mobiliser la grande partie des non-praticiens de l'ERE ? Comment accompagner la mise en œuvre de nouvelles compétences après les formations que ce soit au niveau des ressources pédagogiques, de la logistique, des échanges de pratiques, des transferts ? Quelle expertise sous-tend les propositions de formations de formateurs (quel référentiels) ? Quelles évaluations sont faites des formations ? Quels sont les besoins et quelles analyses sont à mettre en place ? Et d'un point de vue politique : quelles stratégies développer pour commencer par lever les obstacles institutionnels avant qu'ils n'entravent la mise en œuvre des nouvelles compétences ?

Cet article illustre une contribution des sciences de l'éducation et plus particulièrement du champ de l'ingénierie de formation au développement de l'ERE.

L'expérience d'un dispositif partenarial de formation à l'ERE pour les personnels de l'enseignement de la formation et de l'animation issus de tout horizon du système éducatif à l'échelle d'une région française, la Bourgogne est ici retracée. Celui-ci a été baptisé à sa naissance à l'automne 1995, SFFERE (Système de formation de formateurs à l'éducation relative à l'environnement). L'objectif de SFFERE est l'enrichissement et le renforcement des compétences en matière d'ERE des personnel éducatifs. Un énorme effort a été placé au niveau de la cohérence du dispositif. Les fondements méthodologiques, les actions et les effets seront approfondis.

## 2. L'hypothèse et la proposition de SFFERE

La méthodologie de SFFERE repose sur l'hypothèse que, d'une part, l'ingénierie des dispositifs de formation de formateurs à l'ERE est cruciale pour mettre en œuvre une formation des pédagogues pertinente, cohérente par rapport à l'ERE, et que d'autre part, le partenariat dans la construction est un levier riche, voire incontournable.

En effet, pour développer la formation de formateurs, reconnue comme axe stratégique en matière de politique d'ERE, il ne suffit pas de renouveler les modalités d'interventions pédagogiques ou de multiplier les stages, il est fondamental de repenser les processus de formation afin qu'ils intègrent les perspectives éducationnelles et environnementales de l'ERE et qu'ils accompagnent la mise en œuvre des nouvelles compétences.

Nous proposons ici un champ d'action et de réflexion qui se situe en amont de l'acte pédagogique, (déjà très souvent questionné et enrichi par les acteurs de l'ERE). Il s'agit de nous situer dans l'élaboration des processus de formation, là où modalités, moyens et analyse des besoins sont passés au crible des deux dimensions politique et technique que nous développerons plus loin. Ce domaine est celui de l'ingénierie de formation.

Y a-t-il une spécificité de l'ingénierie de formation de formateurs à l'ERE ? Nous pensons qu'il s'agit, plus que dans un domaine disciplinaire mais sensiblement autant que dans un autre champ transversal d'éducation (santé, paix, par exemple), d'intégrer un champ de contraintes et d'ouvertures (éthiques, techniques et politiques) portées dans leur globalité par l'ERE.

La phase d'ingénierie de formation permet de s'interroger sur la cohérence des formations à l'ERE avec leur objet. Une approche réflexive du processus de formation est ainsi réalisé. Notons que l'approche réflexive est un des courants pédagogiques de l'ERE.

### 3. Le partenariat comme principe fondateur et stratégique dans la phase d'ingénierie de formation à l'ERE

Si nous posons comme préliminaire à toute action de formation à l'éducation relative à l'environnement, une interrogation sur le « relatif à l'environnement de la formation », force est de constater que l'environnement des formations à l'ERE est souvent perçu, et c'est culturel, comme un espace physique, en écho au contenu du module. L'espace est réfléchi dans sa dimension pédagogique, au vu d'objectifs. Pour un prétexte éducatif, la formation se contextualisera dans un éco-système naturel, marin, forestier, dans le milieu urbain, industriel, agricole, etc. Si l'on s'en réfère à la définition de l'environnement de Louis Goffin comme un « éco-socio-système », ici c'est l'oïkos qui est investi.

Le « socio-système » correspond alors souvent à l'interrelation entre les formés, ou à la dynamique formateur-formé (approche constructiviste, dynamique de groupe, etc.). Or, le « qui est présent dans la salle » et « qui éduque » avec quels moyens est conditionné en amont de l'arrivée au « jour J » en formation. Le « socio » peut, et doit être, questionné dans l'élaboration des formations. Il renvoie alors à un questionnement sur l'espace institutionnel de construction et plus précisément à l'« inter » ou au « pluri »-institutionnel. Dès que l'on intègre la notion de partenariat à celle d'environnement de la formation, c'est le « socio » qui est concerné.

Analysons le paradigme de la pluri-institutionnalité qui constitue la substantifique moëlle de SFFERE et ses fondements techniques et politiques.

- **Les enjeux techniques de la formation partenariale**

L'espace de formation, quand il est partenarial, devient ouvert et complexe. Parce qu'il est interculturel, il devient cohérent sous différents points de vue. D'un point de vue épistémologique relatif aux fondements conceptuels de l'ERE, la formation partenariale est cohérente dans sa double dimension éducative et environnementale. Ainsi l'éducation étant un processus qui s'inscrit dans la durée : le partenariat en formation de formateur doit permettre de réunir l'ensemble des institutions que rencontre l'individu tout au long de son cursus « scolaire » : de sa formation initiale (école, collège, lycée, etc.) à sa formation professionnelle (lycées professionnels, agricoles, universités, etc.) en passant par ses activités parascolaires (centre de loisirs, associations). En outre, l'environnement est par essence complexe. La multiplicité des points de vue et des problématiques portés par l'ensemble des partenaires (milieu urbain, rural, industriel) sur différents aspects (économique, juridique, social, etc.) et en impliquant des disciplines diverses (biologie, géographie, philosophie, technique, etc.) permet d'offrir une approche globale de l'environnement. L'inter culturalité est ainsi un ressort en matière d'ingénierie et de pédagogie.

Sous l'angle méthodologique, les notions de complexité et d'approche systémique fondatrices de l'ERE, deviennent des clefs dans l'ingénierie d'un dispositif partenarial.

D'un point de vue éthique, les valeurs de solidarité, responsabilité et tolérance, ferments pédagogiques de l'ERE sont questionnées, voire mises en œuvre dans un processus fondé sur le partenariat, alors que des logiques éducatives et environnementales se côtoient.

Dans l'ingénierie, d'élaborer avec plusieurs partenaires une offre de formation permet de l'enrichir et de proposer des modalités souples de formation, cohérentes avec les valeurs de responsabilité, autonomie (auto-formation, formation à distance), solidarité (transfert, co-formation, etc.) véhiculées par l'ERE. Celles-ci sont difficiles à mettre en place par un partenaire pour son seul réseau.

D'autres aspects renvoient à la richesse du partenariat en formation dont bénéficie l'ERE mais qui ne lui est pas spécifique. D'un point de vue psychosociologique, travailler ensemble est motivant et permet de sortir les expériences et les volontés de l'isolement (le récent renforcement des « collectifs » en France abonde dans ce sens). La dimension pragmatique (logistique) est loin d'être négligeable, à car elle seule, elle peut être un frein ou une aide dans le champ des pratiques. Ainsi, « travailler ensemble » permet la démultiplication des moyens par la mutualisation des ressources, de la logistique et des financements, etc.

- **Les enjeux politiques**

Le partenariat est un moteur pour développer une politique de formation à l'ERE. Une région française est un niveau de décision pertinent : il existe des plans de formation régionaux et académiques. Mais, l'absence de volonté politique forte limite les moyens, les espaces et les temps d'action. Or, il ne sert à rien de former des enseignants, formateurs, etc. si, dans leurs pratiques, ils n'ont pas le « feu vert » pour mettre en œuvre de nouvelles compétences. Concrètement, cela veut dire que les décideurs doivent êtres impliqués dès le départ. Il s'agit donc de procéder à une sorte d'alchimie consistant à faire d'un obstacle « traditionnel », un point de départ qui serait une force pour continuer.

Une des hypothèses de travail au sein de SFFERE a reposé sur une volonté concertée de commencer par lever cet obstacle, même si les débuts peuvent êtres chaotiques et tâtonnants (et ils le furent), ceci afin de limiter la perspective d'échecs ou de points faibles qui ne pourraient qu'atteindre les actions à plus ou moins long terme.

## 4. Méthodologie et mise en œuvre au sein de SFFERE : pour une approche systémique des processus de formation à l'ERE

Le travail en partenariat pour élaborer l'offre de formation relève d'un principe de fonctionnement et devient un choix culturel, a priori générateur d'identité (culture du réseau, de l'échange, de la co-construction, de la mutualisation). Or, ce n'est que dans des stratégies d'action concertées que l'identité sera exprimée, *a posteriori,* à travers par exemple des actions de communication (logo, plaquette, courriel, etc.).

Le concept de partenariat peut être désincarné, s'il n'est pas doublé d'une démarche méthodologique. Le partenariat ne suffit pas en lui-même pour mobiliser la demande sur les formations et en accompagner les effets. Des stratégies d'action ont été réfléchies au sein de SFFERE.

L'approche systémique permet ce lien entre le principe du partenariat, l'enclenchement de l'action et la cohérence avec l'ERE.

« Système » est le mot le plus signifiant du sigle SFFERE. SFFERE, tente d'appliquer au dispositif même ce qui relève d'une approche pédagogique privilégiée de l'ERE et qui est un des objets de la formation de formateurs, c'est-à-dire l'approche globale. SFFERE est pensé comme un système complexe. Les éléments sont les divers partenaires et les diverses cultures institutionnelles d'une part et les différentes actions d'autre part.

Il renvoie aux définitions du système par de Rosnay (1975) « un ensemble d'éléments en interaction, organisés en fonction d'un but » ou Morin (1990) « unité globale organisée d'interrelations entre éléments actions et individus », « variété des éléments », « totalité organisée », « dynamique », « interactions », nous retrouvons tous ces concepts dans l'approche de SFFERE.

La construction entière du plan d'action intègre les concepts fondateurs de l'approche systémique : information, communication, régulation, rétroaction, évaluation, ouverture, etc.

L'annexe présente les principes méthodologiques et les réalisations au sein du SFFERE.

## 5. Des résultats et des perspectives

Une offre de formation partenariale plus riche quantitativement et qualitativement qui procède d'une véritable révolution culturelle.

Il y a quelques années les enseignants s'« arrangeaient » pour venir dans les formations SFFERE. Désormais, les participants bénéficient pour la plupart de décharges officielles pour venir en formation. Ainsi, 11 stages sont inscrits au Plan Académique de Formation (PAF) de l'Éducation nationale. Par le passé, hors travail partenarial, seul un ou deux stages y étaient inscrits, idem pour l'enseignement agricole.

Chaque acteur institutionnel ou associatif ouvre ses formations aux partenaires et des actions sont élaborées en commun. Pour 2001, 32 offres de formation constituent un plan régional qui regroupe l'offre de l'ensemble des partenaires. Les approches sont multiples et croisent différents aspects de l'environnement mais aussi différentes approches méthodologiques de la formation (formation action, co-formation, etc.).

- **Une mobilisation plus large des participants aux actions**

En 5 ans, colloques, séminaires, journées de formation, déclinés dans un plan d'action ont rassemblé, sensibilisé ou formé au cours de 106 journées près de 1350 bourguignons : formateurs, enseignants, animateurs, chefs d'établissements, inspecteurs, ce qui représente 2500 journées de formation/stagiaires. Les participations aux formations s'accroissent chaque année.

- **Une pérennisation du dispositif**

En 1999, une évaluation de SFFERE, à l'occasion de l'achèvement de son premier plan triennal, a permis de faire un bilan et d'élaborer un projet sur 7 ans (2000-2006). SFFERE est pérennisé car le dispositif est inscrit dans le cadre du contrat de plan État-région qui correspond à un engagement contractuel sur des objectifs et des contributions financières entre l'État et la collectivité territoriale (le Conseil Régional). En rejoignant l'Observatoire régional de l'environnement de Bourgogne, SFFERE a désormais un statut associatif.

- **Une politique de formation cohérente avec un accompagnement dans l'action**

La politique de formation à l'ERE n'est cohérente que si elle permet de déboucher sur des actions. Le Conseil Régional de Bourgogne a mis en place un

dispositif : « les séjours classes de découverte à l'environnement », qui permet de disposer d'une aide financière de 100F par jour et par stagiaire bourguignon plafonnée à 12000F par groupe. Le séjour se déroule sur un centre d'accueil référencé par le Conseil Régional et pour un minimum de 3 jours. Le projet pédagogique doit être co-construit avec l'animateur et l'enseignant.

Ainsi, la politique de formation de formateurs se trouve mise en cohérence jusque dans la possibilité d'actions générées par les prise de conscience et les compétences pédagogiques. Car, *in fine,* c'est bien le travail sur le public-cible : les jeunes scolarisés ou moins jeunes en formation qui sont visés. Preuve est faite que les obstacles institutionnelles sont levés ; les freins résident alors dans les résistances individuelles.

**Des pistes de développement**

Tous les chantiers du plan d'action de SFFERE ne sont pas aboutis et stabilisés. À moyen terme, la réflexion sur les centres de ressources devrait croiser plusieurs volontés régionales. L'approfondissement du système d'évaluation est en cours.

Certains axes appelleront sans doute des partenariats hors région comme la recherche (SFFERE est demandeur en matière de recherche sur les référentiels de formation), la formation à distance (ouvrir l'offre de formation à des ressources et des compétences hors région Bourgogne).



230

BEST COPY AVAILABLE



**ANNEXE :** Principes et réalisations

| Principes méthodologiques | Réalisations au sein de SFFERE |
|---|---|
| Le principe de « partenariat » en formation de formateurs nécessite des espaces de concertation et des engagements.<br>La lisibilité, la formalisation, et le développement de stratégies concertées permet donc de commencer par poser la question des obstacles institutionnels qui aurait pu être un frein. | Une charte « Pour la formation de formateurs à l'ERE en Bourgogne » impliquant l'ensemble de partenaires de SFFERE a été signée en juin 1997. Son élaboration fut laborieuse et a permis de confronter les représentations de l'environnement, de l'éducation.<br>Information auprès des chefs d'établissements est perçu comme essentiel pour accompagner les compétences (des actions ponctuelles comme des colloques leur sont destinées). |
| L'ingénierie de la formation de formateurs réalisée en partenariat ouvre sur une mutualisation possible et donc sur un enrichissement qualitatif et quantitatif de l'offre de formation. | SFFERE élabore chaque année un plan de formation commun (Éducation nationale, Agriculture, Jeunesse et Sports, milieu de l'animation) qui se développe selon 2 volets PLANI'SFFERE :<br>- élaboration d'une offre nouvelle (modules, colloques pluri-institutionnels),<br>- création de passerelles dans le cadre des offres institutionnelles existantes.<br>Par exemple : un enseignant de l'éducation nationale peut assister à un stage proposé par le Ministère de l'Agriculture qui a ouvert son stage aux plans de formation des autres partenaires (et réciproquement). C'est chaque année une trentaine de temps de formation qui sont proposés. |
| Des modalités souples de formation<br>Auto-formation<br><br>Individualisation<br><br>Co-formation et formation action | Le plan de formation de SFFERE permet de développer des cursus selon les besoins.<br>À travers l'ensemble de formules proposées (formation, documentation, par exemple) et la cohérence que l'individu y puise selon son besoin et son parcours.<br>Un « forum » de 2 jours tous les 2 ans (250 participants en moyenne), avec 18 ateliers thématiques d'échanges de pratique et de méthodes pédagogiques permet une prise en compte individuelle des besoins.<br>Les journées de l'ERE - mars.<br>Chaque année depuis 5 ans, un thème fédérateur est choisi (en 2000 : l'eau, en 2001 : l'arbre) qui conduit des équipes pédagogiques dans des établissements à réaliser des actions en ERE. SFFERE apporte 2 jours de formation, un guide pédagogique (ressources, activités, etc.), une animation pédagogique, un « Réseau d'échanges de savoir » via Internet, des supports de communication. |
| Des sous-dispositifs partenariaux pour des problématiques spécifiques. | - Un sous-dispositif pour les enseignants et formateurs de l'enseignement technologique et agricole. Un parcours en 4 niveaux (intersectoriel) : de la sensibilisation à la la définiton d'une politique environnementale dans un établissement professionnel.<br>- Un sous-dispositif visant l'intégration de l'ERE dans les pratiques sportives et socio-culturelles par la formation à l'ERE des animateurs. |
| Des actions d'accompagnement de la formation de formateurs sont nécessaires pour accroître l'efficacité du partenariat. Différents chantiers doivent être interrogés. | |
| Démultiplication, mise en réseau des acteurs.<br>Travail de démultiplication avec des correspondants, véritables agents de développement et interface entre le politique et le technique. | SFFERE dès son origine a mis en place des relais : les correspondants régionaux SFFERE. Selon l'implication de l'institution, son rôle peut aller d'un simple rôle (mais essentiel) de diffusion de l'information dans son réseau à celui d'un véritable agent de développement de la formation à l'ERE. L'enseignement agricole bourguignon dispose d'un réseau très actif d'une vingtaine de correspondants locaux et l'Éducation nationale de 4 correspondants départementaux. |
| Suivi et régulation | Le travail en partenariat est organisé en comité technique, comité de pilotage et groupes de travail. Un chef de projet coordonne ces instances. |

231

**ANNEXE :** Principes et réalisations (suite)

| Principes méthodologiques | Réalisations au sein de SFFERE |
|---|---|
| Mise en place de procédures de travail | Un appel à projet, une nomenclature d'actions, des comptes rendus, etc. structurent et rendent lisible l'organisation de SFFERE. |
| Développement d'un langage commun | *La grille de lecture et d'écriture des actions pédagogiques en ERE* a été co-construite (co-formation) dans le cadre d'un projet européen et fut l'objet d'une véritable mobilisation du réseau. Elle est utilisée dans les cahiers des charges, les échanges lors de montages d'action, dans des formations méthodologiques, etc. Cet outil, nommé « grille SFFERE » n'est sans doute pas scientifique, mais a l'avantage d'être consensuel et partagé. « Ce qu'on perd en nuance, on le gagne en communication ». |
| Communication et information | - Une plaquette présentant SFFERE.<br>- *Souffle d'ERE*, revue bi-annuelle sur la formation à l'ERE en Bourgogne (7 numéros).<br>- Une campagne d'affichage à chaque manifestation (colloque, forum, etc.).<br>- Un système de diffusion a été mis en place avec les correspondants au sein de leur réseau.<br>- La diffusion des supports d'information est dans le meilleurs des cas accompagnée d'interventions dans des réunions, de courriers, etc.<br>- La *Lettre d'infos de SFFERE* lie les membres du comité technique.<br>- Une base de données de 600 participants. |
| Cohérence entre la formation - l'ERE et la gestion des établissements | - SFFERE souhaite articuler la cohérence entre les pratiques d'ERE dans les enseignements et l'espace pédagogique au quotidien dans lequel ils s'inscrivent. La gestion environnementale est en outre un support riche de formation-action pour démultiplier les compétences pédagogiques.<br>- Un séminaire (décembre 2001) est consacré à ce thème et sera le point de départ d'un accompagnement. Il s'intitule : *La prise en compte de l'environnement dans les établissements un enjeu pédagogique, social, écologique et économique*.<br>- Un groupe de travail a recensé les démarches et labels existants permettant une approche globale de l'environnement dans une structure.<br>- En région, la démarche de *management* environnemental appliquée à un établissement, fondée sur une expérience bourguignonne sert de leviez et étude de cas dans un dispositif de formation. |
| Accès aux ressources et veille éducative / environnementale (observation) | Un centre de documentation « bibliothèqu'ere » est mis en place au sein de l'Observatoire régional de l'environnement de Bourgogne. |
| Recherche (développement d'une expertise sur les référentiels de compétences en ERE) | Réflexions en cours. |
| Évaluation | Un dispositif de 3 ans a permis d'évaluer la cohérence du dispositif et de développer une veille sur les évaluations des actions. Des tableaux de bord permettent de suivre l'impact quantitatif. Le qualitatif est évalué ponctuellement au sein de chaque action. Des nouvelles pistes d'évaluation qualitatives sont en cours (évaluation à froid). |

**Note**

[1] SFFERE : Système de formation de formateurs à l'éducation relative à l'environnement.

**Note biographique**

**Brigitte Sabard** est consultante en formation, chef de projet du Système de Formation de Formateurs à l'Education Relative à l'Environnement (SFFERE-Bourgogne), chargée de cours de « communication et adaptation aux études supérieures » à l'Université de Bourgogne. Logisticienne, photographe animalier, cameraman et assistance scientifique, elle participe depuis 12 ans à des expéditions de recherche en écologie arctique dans un cadre associatif dont elle assure le volet pédagogique.

**Références**

Collectif français pour l'éducation à l'environnement. (2000). *Plan national d'action pour le développement de l'éducation à l'environnement.* Lille: Collectif français pour l'éducation à l'environnement.

De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscope.* Paris: Éditions du Seuil.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris: Éditions ESF.

# L'éducation et la formation professionnelle relative à l'environnement : L'esquisse d'une stratégie communautaire partenariale

*Le droit fournit des modèles de conduite plus qu'il ne sanctionne des comportements.* (Rouland, 1991, p. 15)

**Nathalie Hervé-Fournereau**
*Chargée de Recherche, CNRS, Département CEDRE, Faculté de Droit et de Science Politique, Université de Rennes I*

Parallèlement à la reconnaissance de la fonction pédagogique et éducative de la loi (Carbonnier, 1979), l'éducation a reçu une consécration juridique fondamentale. La reconnaissance d'un droit universel de l'Homme à l'éducation [1] dans toutes ses composantes existantes et futures confirme l'existence de soutiens réciproques entre le droit et l'éducation. En écho aux réflexions nationales et internationales, la Communauté Européenne (CE) [2] choisit d'insérer, en 1973 [3], parmi les principes directeurs de sa politique environnementale naissante [4], l'éducation relative à l'environnement (ERE). L'appréciation de la contribution de ce partenaire, en termes de plus value environnementale et éducative, conduit à s'interroger sur la légitimité et la pertinence de ces interventions.

## 1. L'attribution progressive de compétences à la CE, fondement de la légitimité de ses interventions dans le domaine de l'ERE

L'éducation et la protection de l'environnement ne constituaient pas des domaines où la Communauté européenne bénéficiait d'une compétence explicite au titre des trois traités communautaires initiaux. Ce n'est qu'au début des années 70 sous l'effet de la conférence de Stockholm sur l'environnement humain en 1972 et des réflexions des ministres des Etats membres sur des interventions éducatives au niveau européen en 1974, que la CE se positionne, dans le respect des compétences nationales, dans le cadre de ces deux champs disciplinaires. Si la volonté politique l'emporte sur une stricte interprétation littérale des règles

du Traité de la Communauté économique européenne (CEE) [5] de 1957, en consacrant audacieusement une compétence environnementale implicite en faveur de la CE (Hervé-Fournereau, 2000), il convient de souligner que cette volonté politique s'étiole dans le domaine de l'éducation, sorte de chasse gardée culturelle des États membres. La compétence environnementale de la CE constitue ainsi le fondement naturel des premières interventions dans le domaine de l'éducation puis de la formation relative à l'environnement. Progressivement et conformément au principe de cohérence environnementale, d'autres politiques et actions communautaires s'efforcent de promouvoir quelques actions éducatives en matière d'environnement.

### 1.1 La compétence environnementale, fondement originel des actions communautaires

> Le succès d'une politique de l'environnement (...) implique la poursuite à tous les niveaux d'une action éducative continue et approfondie afin que chacun dans la Communauté prenne conscience du problème et assume pleinement ses responsabilités à l'égard des générations à venir. (1er programme d'action en matière d'environnement. JOCE, série C 112 du 20/12/1973)

Au fil des différents programmes environnementaux de la CE, le souci de l'éducation et de la formation relative à l'environnement transparaît à des places et degrés divers, associé aux actions d'information, de sensibilisation et de communication. Ces interventions apparaissent comme un soutien de la politique communautaire et de l'effectivité des normes environnementales [6].

### 1.2 L'existence d'autres compétences d'accueil des actions communautaires en matière d'ERE

Dès 1973, la CE reconnaît que l'environnement doit être pris en considération par les autres politiques et actions communautaires. Consacré parmi les principes d'action inscrits dans le traité CE modifié par l'acte unique [7] (1987 : entrée en vigueur), ce principe d'intégration vise à assurer la cohérence environnementale des politiques communautaires de la conception à leur mise en œuvre. Désormais érigé au sein des dispositions fondamentales [8] du traité CE modifié par le traité d'Amsterdam (entrée en vigueur : mai 1999), cette clause de cohérence environnementale conduit la CE à mener des actions d'éducation à l'environnement dans d'autres champs matériels d'action (éducation [9], formation professionnelle et autres politiques menées par la CE). Cette contribution progressive et diversifiée vise à répondre aux objectifs spécifiques dans lesquels s'inscrivent ces politiques et actions [10], tout en permettant d'assurer la mise en œuvre effective des normes adoptées dans le cadre de la politique environnementale. La pertinence ou l'impertinence des interventions de ce partenaire européen se mesure à l'aune de ces paramètres juridiques et extra juridiques intimement entremêlés.

## 2. La pertinence des actions déployées par ce partenaire européen : un bilan contrasté

La conception communautaire de l'éducation et la formation relative à l'environnement s'inscrit dans le sillage des déclarations et des actions nationales et internationales. Sujette à diverses limites et enjeux fondamentaux qui conditionnement le devenir de la construction européenne, la contribution du partenaire européen présente un bilan contrasté.

### 2.1 Une conception communautaire dans le sillage des textes internationaux [11] et nationaux

Soucieuse de prendre en considération les réflexions et recommandations émises dans les autres sphères juridiques, la CE s'efforce parallèlement à mettre en exergue ses propres spécificités : la dimension européenne de cette thématique conjuguée à l'existence de compétences communautaires en la matière peut faciliter l'émergence d'une plus-value éducative en termes d'exemplarité et d'impulsion vis-à-vis des États membres et des partenaires associés. Conçues à la lumière des déclarations sur la consécration d'un droit à un environnement sain [12] lié au devoir commun de protection de l'environnement [13] et du principe de participation [14], les interventions communautaires s'insèrent dans le cadre d'une approche globale de l'éducation (éducation et formation ; pour tous, environnement pris dans sa complexité naturelle et socio-économique, culturelle et éthique) et d'une démarche partenariale dans un contexte de prévention des atteintes environnementales. Toutefois, la confusion originelle entre l'information, la communication, l'éducation, la formation et la sensibilisation de citoyens suscite certaines interrogations concernant la contribution effective de la CE à l'éducation relative à l'environnement.

### 2.2 Une contribution communautaire contrariée

L'éclatement des compétences et des niveaux de responsabilités menace la continuité temporelle et la complémentarité des actions menées par les différents acteurs en symbiose ou non. Cet éclatement est l'expression logique de l'attribution progressive de compétences à géométrie variable et de nature diverse (partagée avec les États membres ou exercées à titre exclusif par la CE) à la CE. Cette complexité ne facilite pas la recherche de la complémentarité des actions ni de leur lisibilité. Cet enchevêtrement des compétences communautaires et nationales contribue à octroyer à l'éducation relative à l'environnement une expression plurielle en fonction des politiques concernées (conception, fonction des actions éducatives et de formation). De plus, l'absence de programme d'action communautaire en matière d'éducation à l'environnement contribue à amplifier cette variabilité [15].

Parallèlement, la prégnance des enjeux européens actuels force à relayer au second plan l'éducation relative à l'environnement médiatisée à travers d'autres objectifs socio-économiques. Deux principaux enjeux sont susceptibles de rejaillir sur la place et le rôle de l'éducation relative à l'environnement. D'une part, l'élargissement de l'UE requiert toutes les attentions visant à préparer l'adhésion des futurs membres et à les aider à intégrer à leur rythme, l'acquis communautaire. D'autre part, la lutte contre le chômage (insertion d'un titre consacré à l'emploi dans le traité CE modifié par le traité d'Amsterdam) et les exclusions sociales, culturelles, économiques s'expriment dans de nombreux textes et programmes communautaire à contribution éducative. *In fine*, le contexte libéral dans lequel s'exprime le modèle économique de l'Union, modéré sous l'égide du principe fédérateur du développement durable [16], consacré objectif de l'Union dans le traité d'Amsterdam, peut contribuer à façonner le contenu de l'éducation relative à l'environnement [17] au profit d'une instrumentalisation latente et ambivalente.

L'existence de ces contrariétés légitime la réflexion sur l'esquisse d'une stratégie européenne partenariale en matière d'éducation et de formation professionnelle relative à l'environnement. Fondée sur le « principe de subsidiarité combinée au principe de partage des responsabilités » [18] environnementales, cette stratégie associant les acteurs institutionnels sollicite la contribution incontournable des acteurs de la société civile.

### 2.2.1 Une logique partenariale associant progressivement les acteurs institutionnels

Si la mise en œuvre de l'éducation et de la formation professionnelle relève essentiellement de la compétence des États membres, la Commission précise que « cependant, les institutions communautaires ont aussi un rôle à jouer en vue d'appuyer et de compléter les interventions prises au niveau national. » [19]

- **Le rôle essentiel dévolu aux Etats membres ou le caractère subsidiaire des actions de la CE**

La majorité des interventions éducatives de la CE s'expriment dans le champ des compétences partagées avec les Etats membres : ces dernières sont régulées lors du déclenchement et de l'exercice desdites compétences communautaires par le principe de subsidiarité. L'exigence d'une plus value communautaire de l'action impose à la CE d'intervenir :

> dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive (...) conformément au principe de subsidiarité, que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les Etats membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée être mieux réalisés au niveau communautaire (...). (Art. 5., CE)

La mise en évidence de la dimension européenne de l'éducation/formation relative à l'environnement ou des effets de ces actions sur l'effectivité de certaines politiques communautaires militent en faveur du niveau communautaire.

En dépit de ce caractère subsidiaire des interventions communautaires, les institutions et organes de l'Union sont susceptibles de façonner ou d'orienter la teneur des interventions de la CE. Parmi les institutions communautaires, le Parlement Européen et le Comité économique et social constituent de fervents défenseurs de l'éducation et de la formation professionnelle dans le domaine de l'environnement [20]. Toutefois, la participation à géométrie variable de ces acteurs institutionnels au processus de décision communautaire ne permet pas toujours aux institutions les plus actives de forcer l'indécision politique. Parallèlement, les études réalisées par la fondation de Dublin et le Cedefop permettent à la CE de mieux cerner les besoins et les dimensions européennes des attentes en matière de formation professionnelle lui permettant de mener des réflexions sur le choix instrumental le plus approprié à effectuer. Enfin, au sein de la Commission européenne, l'éparpillement des actions d'éducation et de formation à l'environnement au gré des directions générales ne facilite pas la lisibilité et la continuité dans le temps et en termes de cohérence les interventions communautaires. La nécessaire coordination entre les différentes directions nécessiterait de choisir une structure inter service pour pallier l'absence de programme d'action et pour assurer le suivi, l'évaluation des actions communautaires et la détermination de priorités.

Force est donc de reconnaître le rôle décisif des États membres, chargés de mettre en œuvre les principes directeurs dégagés au niveau communautaire et d'assurer sur le terrain cette éducation/formation relative à l'environnement. En 1988, la Commission reconnaissait que « la diversité des systèmes d'enseignement ne permettrait pas d'aborder une définition trop détaillée de la forme et des modalités que l'introduction ou le développement de l'éducation et de la formation en la matière devraient revêtir » [21]. Par conséquent, il appartient aux États membres « d'entreprendre les actions essentielles en vue d'assurer le développement de l'éducation et de la formation » [22].

La lecture de la proposition de décision et de la résolution des ministres de l'éducation est révélatrice d'une certaine prudence à imposer aux États, de manière contraignante, des obligations d'éducation et de formation à l'environnement. En tout état de cause, en l'absence de texte coercitif, à l'instar de la directive 90/313 concernant la liberté d'accès à l'information en matière d'environnement [23], les États membres demeurent libres d'assurer l'intégration de cette éducation relative à l'environnement au niveau qu'ils le souhaitent, aux cibles qu'ils estiment nécessaires et sous les formes qu'ils désignent. Cette liberté se trouve toutefois canalisée en cas d'adoption de textes communautaires spécifiques qui incluent une obligation particulière

de formation professionnelle, dont le respect doit être assuré par l'entreprise concernée et par l'État membre destinataire [24] de la directive communautaire. Parallèlement, les États membres peuvent soutenir des actions de formation professionnelle à destination des acteurs économiques dans le respect des limites posées par le droit communautaire. Ils peuvent imposer des obligations de formation, de qualification professionnelle en vue d'assurer un respect effectif des législations environnementales. Parallèlement, la création d'un comité composé de représentants des Etats membres à l'issue de la résolution de 1988 avait constitué une interface entre la CE et les États membres et les différents programmes d'action d'éducation et de formation. En raison de ces différents paramètres, la CE se concentre principalement sur la réalisation d'actions d'encouragement.

- **La prédominance des actions communautaires d'encouragement**

Le contenu et la valeur juridique des interventions communautaires peuvent ainsi être dictés par la compétence attribuée à la CE. Ainsi, dans le domaine de l'éducation et de la formation, les institutions communautaires ne sont pas autorisées à harmoniser les législations nationales. Dans ces deux champs disciplinaires, la CE se contentera d'encourager la coopération entre les États membres, « et si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action », visant notamment à faciliter la mobilité des étudiants, les échanges entre établissements d'enseignement, la reconnaissance mutuelle des diplômes (...) [25]. Les interventions communautaires prendront la forme quasi exclusive de soutiens financiers, laissant apparaître la CE comme un bailleur de fonds comme un autre. Par contre dans le cadre d'autres politiques, l'insertion de l'éducation et de la formation à l'environnement peut se concrétiser au sein de textes visant à rapprocher les législations nationales. Enfin, le contenu des actions de la CE est dicté par le principe de proportionnalité qui dispose que « l'action de la CE n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs du présent traité » (Art. 5, CE). Ce test de la proportionnalité vise à assurer l'adéquation des moyens aux objectifs visés, permettant *in fine* de préserver également l'intégrité des compétences nationales ou communautaires.

Les interventions communautaires dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement sont essentiellement de nature non contraignantes, s'exprimant sous forme de soutiens [26]. Dans le domaine de la formation professionnelle, la CE a choisi d'insérer ponctuellement et de façon ciblée des obligations contraignantes de formation à charge des entreprises présentant des risques environnementaux [27]. Toutefois, cette approche reste minoritaire pour des raisons de compétence et d'effectivité de la mesure. L'essentiel des interventions communautaires présente donc un caractère incitatif, recherchant l'exemplarité vis-à-vis des partenaires institutionnels et socio-économiques. Par ailleurs,

cette logique de complémentarité entre ces acteurs institutionnels s'accompagne de la contribution incontournable des acteurs de la société civile en faveur de l'ERE.

### 2.2.2 La contribution incontournable des acteurs de la société civile

« Renforcer la sensibilisation des citoyens aux problèmes existants et solutions possibles, et jeter les bases d'une participation à la fois pleinement informée et active des individus dans la protection de l'environnement et l'usage prudent et rationnel des ressources naturelles » [28], constituent les objectifs dans lesquels s'inscrivent les actions communautaires. La volonté de mettre à contribution les systèmes éducatifs des États membres en faveur de la réorientation du comportement des citoyens en faveur des préoccupations environnementales est constante [29]. Le soutien de la société civile s'avère indispensable et souhaité par les autorités publiques. La spécificité de cette thématique et l'existence de compétences communautaires à géométrie variable militent en faveur d'une logique partenariale associant les acteurs institutionnels et les acteurs de la société civile. Le rôle décisif des organisations non gouvernementales est particulièrement mis en exergue dans différents programmes communautaires et le livre blanc sur la gouvernance européenne de juillet 2001 [30]. Parallèlement, le renforcement de la contribution des partenaires socio-économiques apparaît indispensable.

- **Le rôle décisif des organisations non gouvernementales**

Il convient de mettre en relief l'importance de la contribution des organisations non gouvernementales, initiateurs de la première heure et interlocuteurs privilégiés des acteurs institutionnels de l'éducation relative à l'environnement. Très tôt, la CE reconnaît leur qualité d'acteurs de la politique environnementale. Le programme d'action en faveur de ces entités, adopté en 1997 [31] (nouveau programme en préparation [32]), met en exergue leur polyvalence et leur soutien indispensable au niveau de la conception, du contrôle de l'application des normes, et de la sensibilisation des citoyens. Le domaine de l'éducation et la cible du jeune public scolarisé [33] constituent la figure symbolique des actions déployées [34] aux dépens des actions de formation professionnelle reportées sur les autres politiques et actions communautaires susceptibles de se manifester au mieux dans ce domaine. L'appréciation des projets soutenus par la CE dans le domaine de l'éducation est révélatrice du rôle prédominant joué par les ONG aux côtés des enseignants ou en direction de tout le public. Le souci d'assurer la prise de conscience du public par le biais de l'information et de la participation [35] et de l'éducation se conjugue avec la nécessité de promouvoir la formation professionnelle des agents économiques dans la perspective de favoriser le respect des normes environnementales.

- **Le renforcement indispensable de la contribution des partenaires socio-économiques**

L'ineffectivité patente du droit communautaire de l'environnement, dénoncée dès le 4e programme d'action, provoque une réflexion sur les carences et les raisons de l'insuffisance de la formation professionnelle, comme source potentielle de certains cas de non ou mauvaise application des obligations imposées aux États membres et aux entreprises. Au-delà du droit à l'information, le droit à la formation professionnelle tout au long de la vie et à tous les stades de la hiérarchie d'une entreprise apparaît primordial afin de permettre un respect des obligations légales. Il vise à favoriser une sensibilisation des travailleurs aux préoccupations environnementales à l'intérieur et à l'extérieur de leur sphère professionnelle, tout en assurant leur propre sécurité sur les lieux de production. En grande majorité, les grandes entreprises exposées aux risques environnementaux se sont engagées dans des programmes de formation interne de leurs travailleurs. De telles formations fortement liées aux questions de sécurité se focalisent quasi exclusivement sur les risques générés par l'activité de l'entreprise, prudemment sur le devenir des produits et déchets générés et rarement sur l'environnement en général. De même, les associations professionnelles recommandent à leurs membres d'assurer une telle formation professionnelle. Progressivement, les syndicats se positionnement plus activement et plus favorablement vis-à-vis des questions environnementales. Le rôle et la participation des partenaires sociaux devraient recevoir une attention plus soutenue dans ce domaine. Outre la formation professionnelle des travailleurs [36], les entreprises sont appelées à tisser des relations avec des acteurs tels les instituts et universités en vue de réfléchir en commun à l'adéquation des formations et des attentes de ces acteurs économiques. Le programme communautaire Comett s'inscrivait dans cette perspective, pouvant inclure une composante environnementale. À l'instar de l'éducation, la formation professionnelle ne saurait cantonner les travailleurs dans le rôle de sujets passifs prêts à ingérer toutes les connaissances nouvelles. Il importe de leur reconnaître un statut d'acteur actif en lui permettant d'agir dans un sens conforme aux exigences environnementales et de participer concrètement à la gestion environnementale de l'entreprise (Hervé-Fournereau, 2000).

Le niveau communautaire offre un appui catalyseur des initiatives nationales et transnationales. Le souhait exprimé par le 5e programme de « généraliser l'éducation à l'environnement d'ici 2000 afin que tous les jeunes sans exception en bénéficient » [37] pose inévitablement la question du réalisme de cet objectif au regard de l'existence d'une quelconque stratégie ou plan d'action communautaire en la matière et des moyens humains et financiers mis en œuvre. L'adoption d'un programme d'action dans le domaine de l'éducation et la formation professionnelle relative à l'environnement constitue un véritable défi [38] face aux priorités et enjeux actuels de la construction européenne.

**Notes**

1 Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948.

2 Depuis le traité sur l'UE signé à Maastricht (entrée en vigueur en 1993), l'UE (consécration officielle de la dénomination) est fondée sur les Communautés européennes (trois traités : Communauté européenne du charbon et de l'acier, Communauté européenne de l'énergie atomique, Communauté européenne) et complétée par deux autres « piliers » de coopération (politique étrangère et de sécurité commune et coopération en matière de justice et d'affaires intérieures).

3 JOCE série C 112 du 20/12/73.

4 Lors du Sommet de Paris d'octobre 1972, les Chefs d'État et de gouvernement invite la Commission à leur présenter un programme communautaire d'action dans le domaine de la protection de l'environnement (domaine non explicitement prévu dans les traités initiaux).

5 L'expression CEE disparaît en 1993 (traité de Maastricht) au profit de Communauté européenne (CE).

6 4e programme d'action en matière d'environnement. JOCE, série C 328 du 7/12/1987. En 1992 et 1995 : rapports sur l'ERE parus sous la forme de SEC et non de COM : SEC 92(934) et SEC 95 (1754). Conclusions du Conseil et des ministres de l'éducation du 6/6/92 sur le développement de l'éducation à l'environnement.

7 Modification du traité CE et officialisation de la compétence environnementale de la CE.

8 Article 6 CE : « Les exigences de protection de l'environnement doivent être intégrées dans la définition et la mise en œuvre des politiques et des actions de la Communauté visées à l'article 3, en particulier, afin de promouvoir le développement durable ».

9 Art. 149 CE. La compétence à contribution éducative de la CE est consacrée explicitement par le traité de Maastricht modifiant le traité CE, « développement d'une éducation de qualité » (entrée en vigueur de ces modifications : novembre 1993).

10 L'article 149 CE mentionne « l'action de la CE », dans le domaine de l'éducation. Par contre, au titre de l'article 150 CE, « la CE met en œuvre une politique de formation professionnelle ».

11 Réflexions, déclarations et actions menées dans le cadre de l'Unesco, de l'OCDE, de la Commission pour le développement durable (agenda 21, chapitre 36 sur cette thématique).

12 *Ibid* : « droit à un environnement non pollué ». Résolution du Parlement européen sur l'élaboration d'une Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne. A5 0064/2000, avril 2000. Le PE : « confirme (...) comme faisant partie intégrante des droits fondamentaux (...) la protection de l'environnement ». Toutefois, la charte des droits fondamentaux de l'UE ne reconnaît pas un droit à un environnement sain (signée et proclamée par le Conseil européen de Nice en décembre 2000).

13 Résolution du 24/5/88 du Conseil et des Ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil sur l'éducation en matière d'environnement (JOCE série C 177 du 6/7/88 p. 8). Parmi les principes directeurs est cité un « devoir commun de protection ».

14 Déclaration de Rio lors de la Conférence sur l'environnement et le développement, juin 1992 ; repris par le 5e programme communautaire d'action en matière d'environnement (JOCE série C 138 du 17/5/93).

15 En dépit d'une proposition de décision qui ne sera pas appréciée par le Conseil des Ministres. COM (88) 202 du 5 mai 1988 Proposition de décision du Conseil concernant la prévention des atteintes à l'environnement par des actions dans les domaines de l'éducation et de la formation.

16 Sur la stratégie de développement durable de la CE : se reporter à la communication de la Commission (COM (2001) 264 du 15.5.01).

[17] Décision 2179/98 du Parlement européen et du Conseil concernant le réexamen du 5e programme d'action en matière d'environnement (JOCE série L 275 du 10/10/98 p. 1). L'article 5 est consacré à la sensibilisation des citoyens : « favoriser l'intégration du concept de développement durable dans les programmes d'éducation et de la formation de la Communauté (...) contribuer à un changement de comportement individuel selon les modèles compatibles avec le principe de développement durable (...) ». Se reporter aux différents auteurs critiques sur le développement durable.

[18] 5e programme de politique et d'action dans le domaine de l'environnement, 1993.

[19] Proposition de mai 1988, *préc.*

[20] JOCE série C 318 du 12/12/88 p. 6. Avis du CES sur la proposition de 1988. Avis du CES sur le thème : formation, sécurité et protection de l'environnement (JOCE série C 159 du 17/6/91 p. 49). JOCE série C 96 du 17/4/89 Résolution législative du PE sur la proposition de 1988.

[21] Proposition de mai 1988, *préc.*

[22] *Ibid.*

[23] Directive 90/313 du Conseil du 7/6/90 - JOCE série L 158 du 23/6/90 p. 56.

[24] Et responsable de l'effectivité de ce texte.

[25] Article 149 CE : « La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre les Etats membres et si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ».

[26] La proposition de 1988 dressait un inventaire des actions possibles.

[27] Dans le cadre de la politique environnementale : directive 96/82 du Conseil du 9/12/96 concernant la maîtrise des dangers liés aux accidents majeurs impliquant des substances dangereuses (JOCE série L 10 du 14/1/97 p. 13). Directive du Conseil 90/219 CEE du 23/4/90 relative à l'utilisation confinée de micro-organismes génétiquement modifiés JOCE série L 117 du 8/5/90 p. 1.

Dans le cadre du marché intérieur : directive du Conseil 90/220 du 23/4/90 relative à la dissémination volontaire d'organismes génétiquement modifiés dans l'environnement, JOCE série L 117 du 8/5/90 p. 15.

Politique des transports : directive 89/684/CEE du Conseil du 21/12/89 concernant la formation professionnelle de certains conducteurs de véhicules transportant des marchandises dangereuses par route. JOCE série L 398 du 30/12/89 p. 33. Directive 96/35 du Conseil du 3/6/96 concernant la désignation, ainsi que la qualification professionnelle de conseillers à la sécurité pour le transport par route, par rail et par voie navigable de marchandises dangereuses (JOCE série L 145 du 19/6/96 p. 101).

[28] Résolution, mai 1988, *préc.*

[29] Décision 2179/98 du Parlement européen et du Conseil concernant le réexamen du 5e programme d'action en matière d'environnement, *préc.* Idem pour le futur 6e programme d'action 2000-2010.

[30] COM (2001) 428 du 25.7.01, Livre blanc de la commission « Gouvernance européenne ». Toutefois, l'ERE n'est pas mentionnée dans ce document.

[31] Décision 97/872 du Conseil du 16/12/97 concernant un programme d'action communautaire de promotion des ONG ayant pour but principal la défense de l'environnement. JOCE série L 354 du 30/12/97 p. 25.

[32] COM (2001) 337 du 22.06.01.

[33] Constitution d'un réseau d'écoles scolaires dès 1977, étendu au secondaire en 1982.

[34] Autres soutiens en faveur de la société civile : *Environnemental education and training : selected projects.* Opoce, 1999, 45 pages. De 93 à 97 : 802 propositions, 113 retenus, 6,4 millions d'écus. Jeunes reporters pour l'environnement (soutien CE), campus européen pour l'environnement 1990, université d'été sur l'ERE, 1994 à Toulouse, etc.

[35] Convention d'Aarhus concernant l'accès à l'information, la participation du public et l'accès en justice de 1998 (en vigueur en octobre 2001).

[36] Directive 91/676 du Conseil du 12/12/91 concernant la protection des eaux contre la pollution par les nitrates à partir de sources agricoles (JOCE série L 375 du 31/12/91 p. 1). Règlement 1836/93 du Conseil du 29/6/93 permettant la participation volontaire des entreprises du secteur industriel à un système communautaire de management environnemental et d'audit (JOCE série L 168 du 10/7/93, 1- extension à toutes organisations : règlement adopté en 2001, JOCE série L 114 du 24/4/2001).

[37] 5e programme de politique et d'action en matière d'environnement et de développement durable, 1993, *préc.*

[38] Le futur 6e programme d'action en matière d'environnement ne relève pas ce défi, se contentant de brèves allusions à l'ERE. COM (2001) 31 du 24.1.2001

**Note biographique**

**Nathalie Hervé-Fournereau** est Docteure en droit communautaire depuis 1998. Chercheure CNRS en droit européen depuis 2000, elle est titulaire depuis mai 2001 et affectée au département CEDRE (centre de recherches européennes de Rennes) de l'Unité mixte de recherche (UMR) IODE (institut ouest droit europe) de la faculté de Droit et de Science politique de Rennes, Université de Rennes I, Pôle européen Jean Monnet.

**Références**

Carbonnier, J. (1979). *Essais sur les lois.* Defrénois: Répertoire du notariat.

Hervé-Fournereau, N. (2000). *L'entreprise et le droit communautaire de l'environnement.* Rennes: Éd. Apogée.

Rouland, N. (1991). *Aux confins du droit.* Paris: Éd. Jacob.

# RECENSION D'ÉCRITS

Dominique Cottereau (2001).
***Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice.***
Paris: Éditions L'Harmattan.

Former une conscience éco-logique en alternant le travail de la pensée réflexive sur l'environnement avec la rêverie et la sensibilité de l'imaginaire créateur, tel est l'objectif majeur de Dominique Cottereau.

Pour elle, un postulat, celui de l'importance de l'affectif dans cette relation de l'être à la nature. L'enfant doit avoir du temps pour vivre pleinement son milieu, il bénéficiera de certains moments de rencontre libres afin d'établir une relation personnelle avec l'environnement avant de pouvoir envisager des actions à mener en sa faveur.

Dans un style empreint d'une grande émotivité, l'auteur explore, interprète le discours et le vécu de trois enfants de CM2 vivant trois semaines de « classe environnement » dans le milieu maritime breton. Elle nous donne sa vision de la rencontre enfant / environnement.

Après avoir analysé les jeux et le discours d'un enfant ayant vécu le séjour dans une perspective traditionnelle de classe d'environnement et de deux autres profitant d'une alternance écoformatrice faite de moments d'études, de loisirs et de jeux libres, l'auteur nous donne son interprétation de leur évolution durant ces trois semaines.

Le premier, Florian, connaît le monde maritime des vacances. Il aborde, ici, l'estran de façon rationnelle, même si l'approche est interactive. Pour lui deux mondes différents, celui des vacances, plus hédonique, plus ludique et celui des apprentissages obligatoires qui lui laisse de nombreux regrets. L'auteur analyse cette rencontre comme désorganisante pour l'enfant. Florian ne peut, lors de ce séjour, incorporer ce milieu maritime vécu lors des vacances. Dans ce contexte trop organisé, trop peu ludique il opte pour un conformisme réducteur.

Les deux autres, Pierre et Océane, ont l'occasion de vivre intensément leurs moments de liberté sur l'estran. Pour le garçon qui a une grande expérience du milieu maritime, une nouvelle rencontre : la matière. Il ramasse des pierres blanches et brillantes dont il évoque les faces cachées. Dominique Cottereau conclut à une « complexification de l'être par intégration d'éléments nouveaux

puisés dans l'environnement » et une rencontre avec sa propre intériorité. La petite fille apprivoise progressivement la mer et le vent. Elle l'exprime avec beaucoup d'affectivité dans un poème où elle personnifie la mer. L'auteur insiste ici sur la possibilité qui est donnée à l'imaginaire de s'exprimer. La fonction éco-logique s'enrichit de la fonction symbolique et permet « la mise en forme de son rapport au monde ». Une relation plus intime se crée avec la mer et Océane exprime le vœu de lui venir en aide, preuve d'une progression de la conscience citoyenne.

Dominique Cottereau prône ainsi une écoformation qui ne transforme pas les pédagogies existantes, mais qui mette en valeur des formes éducatives trop souvent accessoires telles « l'imaginaire créateur, le sens du jeu, l'écoute sensible des éléments ».

Ce livre empreint d'émotion, d'introversion, de permanente référence à Bachelard nous laisse entrevoir les fondements de la relation de l'être à son environnement comme principe de base de l'éducation relative à l'environnement. Pour valoriser l'alternance écoformatrice, l'auteur nous fait part de son vécu, de l'interprétation des jeux et du discours des enfants qu'elle anime. Elle explore presque exclusivement l'aspect affectif de la rencontre. Or, dans cette spirale du développement de la personne et ses relations à l'environnement, les éléments cognitifs, sociaux et éthiques devraient également être valorisés.

**Marie-Claire Domasik-Bilocq**
*Fondation Universitaire Luxembourgeoise*
*Arlon, Belgique*

Sous la direction de Gaston Pineau.
***Pour une écoformation : former* à *et* par *l'environnement.***
Numéro 148 (2001-3) du périodique *Éducation permanente.*
Une collaboration GREF – Ifrée-ORE.

*Éducation permanente* est un trimestriel publié depuis 1969. Voué à la formation continue, il est construit sur la conviction « qu'aujourd'hui comme hier, le besoin d'échanger, de critiquer, d'éclairer la pratique par la recherche demeure aussi fort ». Le numéro 148, annoncé sous le thème « formation et environnement », a été publié en novembre 2001. Intitulé *Pour une écoformation : Former* à *et* par *l'environnement*, il regroupe, sur près de 300 pages, 26 textes préparés par 32 auteurs. Produit sous la direction de

Gaston Pineau, à qui on doit le néologisme écoformation, il est issu d'une collaboration entre le Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF) et l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée-ORE) en Poitou-Charentes.

Les articles offrent une vue panoramique sur une mosaïque de perspectives concernées par diverses formes de prise en compte des liens au monde dans la formation des adultes. Les textes sont répartis en quatre sections : 1) « paysage théorique contrasté », 2) « pratiques émergentes diversifiées du champ éducatif », 3) « pratiques émergentes diversifiées du champ professionnel » et enfin, 4) « pour une écoformation », dernière section qui se présente comme une vision synthétique, avant tout produite par différents membres du GREF.

L'ensemble des textes rassemblés ouvrent effectivement, chez le lecteur, une sorte d'espace mental où dialoguent des perspectives complémentaires, parfois divergentes, cherchant toutes à intégrer les relations à l'environnement dans la formation. La notion même de formation est ici discutée dans des acceptions des plus restreintes aux plus larges et totalisantes. Pour ceux identifiant leur pratique à l'éducation relative à l'environnement (ERE), ces textes permettent de mieux appréhender et apprécier la notion d'écoformation. Parmi les gens associés au GREF et à l'écoformation, on trouve des textes de René Barbier, Éric Beaudout, Bernard Blandin, Dominique Cottereau, Pascal Galvani, Francis Lesourd, Anne Moneyron et Maela Paul. Chez des gens associés à l'Ifrée-ORE ou à l'ERE, on trouve des textes de Jean Burger, Maryse Clary, Roland Gérard, André Giordan, Brigitte Sabard et Lucie Sauvé.

Même si l'écoformation et l'ERE sont les tendances lourdes qui infléchissent le discours éducatif des auteurs, on trouve une panoplie d'autres appellations auxquelles certains auteurs se rattachent et qui animent dès lors un panorama conceptuel bigarré : éducation pour l'environnement et le développement, éducation à l'environnement et au développement durable, éducation au développement durable, éducation à l'environnement et à la viabilité, pédagogie de l'environnement, animation nature, formations techniques et professionnelles en gestion de l'environnement. Ici comme ailleurs cependant, la durabilité tend à hanter le discours.

Quels sont les constats, observations, hypothèses et questionnements au sortir d'une telle absorption dans ce foisonnement de points de vue ?

La question de l'environnement, en éducation et en formation, demeure essentiellement portée par un certain nombre de personnes, par quelques rares groupes et de plus rares institutions. Cette question n'a pas fait une entrée très forte dans la formation. Au travers ces écrits, davantage centrés sur la formation des adultes, persiste l'impression d'une certaine marginalité, malgré la richesse et la profondeur des expériences relatées.

Comparativement à d'autres périodiques associés à l'ERE, les écrits présentés ici sont davantage des exposés théoriques, des points de vue argumentés et des réflexions sur des pratiques de formation et des visions du monde plutôt que des résultats formels de projets de recherches. Particulièrement au travers des textes portant sur l'écoformation, on est exposé à une exploration plus en profondeur des liens entre la personne et le milieu. Cette ouverture est certes rafraîchissante dans le domaine de l'ERE. Outre une forte influence d'Edgar Morin, via le discours sur la complexité qui est généralisé et répétitif, il est aussi remarquable de constater la place occupée par les travaux de Gaston Bachelard dans les écrits sur l'écoformation. Il semble certes s'agir là d'un trait permettant de distinguer l'écoformation de l'ERE et de l'éducation au développement durable. Une telle ouverture poétique à l'environnement et aux liens avec le milieu de vie, notamment via les quatre éléments que Bachelard emprunte aux Grecs, est porteuse d'un souffle nouveau pour les pratiques de formation. D'ailleurs, les textes portant sur les pratiques éducatives du champ professionnel ont été choisis en fonction des éléments eau, air, terre et feu : navigation de plaisance, aviation civile, agriculture et pompiers. Cette option, si elle donne quelques résultats heureux, nous expose par contre aussi à des textes dont la pertinence est plus douteuse au regard de l'objectif de la publication. Ici, on peut regretter d'avoir sacrifié des écrits possiblement plus pertinents afin de respecter un principe ou un concept - des éléments eau, air, terre et feu.

Au terme de cette lecture, risquons maintenant une hypothèse sur l'articulation entre ERE, éducation au développement durable et écoformation. Le discours dominant sur l'ERE focalise surtout sur l'environnement là-dehors qu'il tend à appréhender par ses problèmes via les sciences et dans une approche systémique. Le discours sur l'éducation au développement durable focalise quant à lui surtout sur les problèmes de développement socio-économique et d'allocations de ressources pour un tel développement qu'il tend à aborder dans une logique à la fois politique et comptable. Enfin, le discours sur l'écoformation focalise surtout sur la construction de l'être-au-monde et sur la personne humaine qu'il tend à approcher en termes de problème d'identité de l'être et du rôle de l'environnement dans la constitution et l'évolution de cette identité. Dans cette optique, l'écoformation stimule un renouvellement de l'ERE afin qu'elle se réapproprie une de ses racines bien antérieure à sa légitimation par les organisations internationales (UNESCO) dans les années 1970-1980, soit les rapports au monde et les rapports à la nature dans toute leur amplitude, relations qui ne peuvent et ne devraient pas être réduites à la seule résolution de problèmes socio-environnementaux, aussi importante que soit cette tentative de les résoudre.

En fin de compte, l'ensemble de ces textes constituent une sorte de guide synthétique fort intéressant pour cheminer sur le terrain encore vague des

formations qui affirment prendre un appui sur les liens entretenus avec le monde qui nous porte. Présentés côte à côte, ces points de vue différents stimulent les réflexions et devraient enrichir les pratiques.

**Tom Berryman**
*Université du Québec à Montréal*

Moussa Bathily Ba, Aïcha Boucenna, Gérard Renou et Mamadou Ndoye (1995).
***Éducation environnementale au Sahel - Guide pratique du formateur.***
Bamako: Institut du Sahel.
et
Alioune Watt (2000).
***Pour une éducation environnementale démocratique.***
Dakar: ENDA Graf-Sahel.

Ces deux ouvrages nous viennent du Sahel. Le premier s'intéresse à l'éducation formelle. Publié par le Comité Inter-États de Lutte contre la sécheresse au Sahel (CILSS), il est le fruit du travail d'une nombreuse équipe dirigée par Moussa Bathily Ba, Aïcha Boucenna, Gérard Renou et Mamadou Ndoye. L'autre porte sur l'éducation non formelle où Alioune Watt présente une recherche-action menée autour d'une ONG Environnement et Développement-Action pour le Tiers-Monde (ENDA-TM). Tous deux sont nés de la lutte contre la sécheresse et la désertification dans cette région particulièrement fragile d'Afrique.

Le premier ouvrage s'inscrit dans la stratégie prioritaire, pour les États sahéliens, de mobiliser le potentiel des systèmes éducatifs formels. C'est dans ce contexte que se place la recherche-action dirigée le CILSS et qui a questionné plus de 2000 enseignants en vue de chercher quelle école, quel cursus, quelles démarches pédagogiques répondraient aux exigences de l'éducation à l'environnement. Les programmes qui en sont dérivés ont été expérimentés pendant trois ans et se sont vus continuellement réajustés en fonction des réalités de terrain de neuf pays sahéliens. Ce livre est donc le manuel du formateur en éducation à l'environnement qui, à son tour, formera les maîtres de l'enseignement secondaire.

La première partie est consacrée aux questions méthodologiques et vise à donner les bases pédagogiques pour mettre en place une pédagogie active réellement intégrée dans les activités de l'école élémentaire. La deuxième partie est articulée autour de « problèmes » environnementaux omniprésents au Sahel, comme l'eau, les ressources énergétiques, le sol, les couples population

- environnement et agriculture - environnement, et la désertification. Ces modules sont structurés autour d'un système d'entrée, où sont exposés les objectifs d'apprentissage, et d'un test de connaissances, suivi d'un corps du module qui contient les activités d'apprentissage et un système de sortie avec évaluation. Ouvrage solide et résolument tourné vers l'utilité pratique, ce manuel est un élément dans une stratégie de partenariat école - communauté.

Le second ouvrage expose l'itinéraire d'ENDA qui l'a conduit à privilégier l'éducation non formelle pour amorcer un développement environnemental auquel peuvent accéder toutes les composantes de la communauté. Alioune Watt retrace cette recherche-action qui s'étale sur une période de près de trente ans, et qui a conduit les équipes d'ENDA, d'abord à introduire l'éducation à l'environnement dans les écoles, puis, après ce qu'ils estiment être un échec à réformer le système éducatif sénégalais, à expérimenter des programmes d'éducation non formelle en milieu rural semi-nomade du Ferlo sénégalais.

Les deux options soutenues dans ces deux ouvrages ne sont pas forcément concurrentes. L'éducation environnementale peut se pratiquer dans et aussi en-dehors de l'école. Il est d'ailleurs remarquable que M. Bathily Ba, l'un des auteurs du manuel du formateur ait préfacé et de façon très élogieuse le second ouvrage. Mais la complémentarité n'est pas si simple. L'éducation environnementale prônée par ENDA est conçue en-dehors de l'école car l'école représente la division sociale du travail mais aussi du pouvoir et le détournement par l'État de la fonction éducative qu'exercent normalement les parents et la communauté. Le projet d'ENDA vise donc à la réappropriation de la fonction éducative par la population dans le cadre de la lutte contre la pauvreté. Il s'agit pour la communauté de retrouver ses liens avec le milieu, de rentrer dans un processus de développement nécessaire à la société, et d'instaurer un modèle de gestion démocratique et durable du pouvoir et de l'environnement. C'est en ce sens que la communauté entre dans un processus de développement environnemental démocratique.

L'éducation est alors un processus global qui est l'affaire de tous et se développe tout au long de la vie ; où l'école formelle n'en est qu'un des éléments. On sort dès lors du cadre sahélien, d'où ces ouvrages sont issus et qui ne pourrait inspirer que des spécialistes, pour aborder une question fondamentale, celle de la relation entre éducation à l'environnement, système scolaire et société, qui nous intéresse tous.

**Jean-Étienne Bidou**
*Ifrée-ORE,*
*IUFM Poitou-Charentes*

# L'ÉVÉNEMENT EN ERE

# COMPTE-RENDU

## Planèt'ERE 2

Forum Francophone de l'éducation à l'environnement

France

18 - 23 novembre 2001

Après Planèt'ERE 1 à Montréal en 1997, le deuxième forum francophone de l'éducation à l'environnement, Planèt'ERE, s'est déroulé en France du 18 au 23 novembre 2001. 42 pays représentés, 1500 participants présents au total sur les deux phases.

Ce mode d'organisation, où 12 régions organisatrices ont d'abord accueilli les participants français et étrangers, a permis une grande qualité d'échanges et une forte convivialité. Il a aussi favorisé la construction et le développement de projets de partenariats très concrets. Il vérifie une fois de plus que les rencontres d'acteurs sont un bon outil car elles permettent de partager leurs expériences avec d'autres et de prendre du recul sur le quotidien.

Au-delà de ces échanges, la réflexion sur les stratégies à construire pour développer l'éducation à l'environnement pour tous dans chaque région, chaque pays et au niveau international a été un autre temps fort de ce forum. Le constat sur les inégalités entre pays du Nord et pays du Sud dans ce domaine est le même, malheureusement, que dans les autres. Pourtant, des porteurs de projets inventifs et généreux sont présents partout. C'est pour cela que les organisateurs et les participants se sont attachés à faire des propositions concrètes pour une éducation à l'environnement pour tous dans un monde solidaire, équitable et responsable.

Un appel a été rédigé à destination des chefs d'état en vue du sommet de Johannesburg fin août 2002. Dix ans après Rio, espérons qu'il sera pris en compte, tout le forum a suscité des motivations et des espoirs.

Planèt'ERE 2 a reçu le concours de l'UNESCO, de huit ministères français et de centaines de bénévoles de toute la France qui ont largement contribué à son organisation.

Vous pouvez retrouver Planèt'ERE 2 dans le numéro hors-série que la revue *Politis* consacre à l'éducation à l'environnement et sur Internet au : www.planetere.org

**Jean Burger**
*Directeur de l'Ifrée-ORE*



252

# L'ÉVÉNEMENT EN ERE À VENIR

## Mars et mai 2002
## Premier jeune Parlement Terre : des jeunes se mobilisent en vue de Johannesburg

IRGT – RSI – ANHB – Réseau Idée – Green (Belgique)

« Il faut mobiliser la créativité, les idéaux et le courage des jeunes du monde entier afin de forger un partenariat mondial, de manière à assurer un développement durable et à garantir à chacun un avenir meilleur ». Ainsi s'exprime le Principe 21 de la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement. Par là, s'exprimaient plus de 130 chefs d'État et de gouvernement réunis, en 1992, sous l'égide des Nations Unies. Ensemble, ils affirmaient le rôle que les enfants et les jeunes ont à tenir dans l'émergence d'un nouveau développement pour la planète, plus équitable, plus solidaire, plus responsable.

Dans la lignée, Action 21, autre document né de cette rencontre internationale, consacre tout un chapitre au rôle des enfants et des jeunes quant à la promotion d'un développement durable et notamment à leur participation aux processus de concertation et de prise de décision. Le Plan fédéral belge de développement durable 2000-2004 réaffirme également ce rôle.

En septembre 2002, se tiendra à Johannesburg la prochaine conférence des Nations Unies intitulée « Sommet du développement durable ». D'ici là, tout comme d'autres relais de la société civile, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement se mobilisent pour préparer cet événement mondial. Parmi eux, des jeunes… des jeunes qui s'interrogent, à leur niveau, sur les actions concrètes qu'ils peuvent envisager et entreprendre pour participer au développement d'un monde meilleur : « Que souhaitons-nous réaliser dans nos écoles en matière d'éducation relative à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté et à la solidarité nord-sud pour qu'un développement durable devienne possible ? »

### Des projets s'exposent

Dans maintes écoles du pays, différentes initiatives sont d'ores et déjà portées par des enfants, des jeunes et leurs professeurs. Des initiatives qui méritent

d'être connues, valorisées, démultipliées ! Dans le cadre du salon Milieu 2002 qui se tiendra au Heysel (Bruxelles) du 22 au 24 mars, une exposition entend rassembler une large palette d'expériences concrètes initiées, réalisées et présentées par une cinquantaine de classes et d'écoles. Première du genre, cette exposition de projets d'écoles pour un monde solidaire, responsable, équitable et respectueux de la planète poursuit deux objectifs complémentaires : montrer les activités qui font entrer une école en développement durable et celles qui font entrer durablement une école en développement. Deux objectifs qui concourent à initier une démarche vers un Mouvement d'Écoles pour le Développement Durable. Cet important événement s'inscrit dans une dynamique de mobilisation des acteurs de l'éducation relative à l'environnement pour un monde solidaire, équitable et responsable. Il est porté par un ensemble d'organismes partenaires parmi lesquels on compte l'IRGT (Institut Royal pour la Gestion durable des ressources naturelles et la promotion des Technologies propres), l'Institut Robert Schuman d'Eupen, l'Association Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme, le Réseau Idée, l'association Green et le futur Mouvement d'Écoles pour le Développement Durable.

**Revendications et engagements jeunes pour Johannesburg**

L'exposition n'est toutefois qu'une première étape... Parallèlement, ces partenaires et les jeunes se préparent pour un autre défi : celui de réussir le premier Jeune Parlement Terre. Il s'agit ici de mettre en pratique les engagements pris par les gouvernements à l'égard des jeunes dans le cadre d'Action 21 et de leur offrir la possibilité d'exprimer leur message aux délégations qui se rendront à Johannesburg en septembre 2002. Un forum préparatoire sur Internet est animé, en français, néerlandais et allemand, par les élèves de l'Institut Robert Schuman d'Eupen. Viendra ensuite le moment, pour les représentants des écoles secondaires concernées, belges et des régions limitrophes (France, Grand duché de Luxembourg, Allemagne et Pays-Bas), de se réunir en assemblée parlementaire et d'officialiser leur message. Cela se passera le 13 mai 2002 dans le cadre très symbolique de l'hémicycle du Parlement bruxellois. Plus qu'une incursion dans la cour des grands, il s'agit pour les jeunes de réellement montrer qu'ils sont acteurs à part entière d'un développement plus viable pour aujourd'hui et demain.

Pour plus d'informations :

- **Exposition** : Bernard Carabin, Association Nicolas Hulot, 78 avenue Jean Tasté à 4802 Verviers, Belgique. Tél. : ++ 32 87 22 96 57 ; télec. : ++ 32 87 22 96 57. Courriel : anhb@swing.be
- **Parlement Terre** : Jean-Michel Lex, Institut Robert Schuman, 89-93 rue de Verviers à 4700 Eupen, Belgique. Tél. : ++ 32 87 59 12 70 ; télec. : ++ 32 87 55 66 07. Courriel : rsi.eupen@swing.be

## 11-15 août 2002, Montréal
## COMMUNAUT'ERE :
## Les défis de l'éducation relative à l'environnement centrée sur la communauté
EECOM et AQPERE

Comment l'éducation peut-elle permettre, au sein de nos communautés et à partir de nos différences culturelles, de créer dans nos milieux de vie, les solidarités nécessaires pour changer nos rapports à l'environnement ?

La conférence EECOM 2002 invite à une réflexion autour des pratiques d'éducation relative à l'environnement centrées sur la communauté et sur les lieux. La conférence est organisée par le Réseau canadien d'éducation et de communication relatives à l'environnement (EECOM) et par l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE). La conférence se tiendra à l'Université du Québec à Montréal et elle bénéficie du support de cette institution ainsi que de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.

La communauté est au cœur de tout apprentissage : qu'il s'agisse de valeurs, de pratiques, de cultures, de langues, d'amour, etc. Les communautés (côtières, nordiques, aborigènes, rurales, urbaines) sont des lieux privilégiés pour comprendre le passé, pour modeler le présent ainsi que l'avenir afin de préserver et d'améliorer la qualité de l'environnement où nous habitons avec les autres.

Les thèmes de la conférence vous convient à échanger sur des expériences, des leçons apprises, des défis et des pratiques éducatives focalisant sur la communauté comme un lieu clef pour l'éducation relative à l'environnement.

Étant donné que la conférence EECOM suivra immédiatement la conférence annuelle 2002 de la North American Association for Environmental Education (NAAEE), du 6 au 10 août 2002 à Boston, les participants et les présentateurs pourront planifier leur voyage en conséquence (http://naaee.org/html/conferences.html).

Pour plus d'informations : AQPERE, Conférence EECOM 2002, 6400 16e Avenue, Montréal (Québec), Canada, H1X 2S9. Tél. : 1 (514) 376-1065 ; téléc. : 1 (514) 376-1905. Courriel : aqpere@crosemont.qc.ca ; sites Web : http://www.eecom.org et http://www.aqpere.qc.ca

## Une éducation large public
WWF Belgium

**Eau**

Le WWF-Belgium fait depuis des années pression sur les autorités concernées du pays en vue d'assurer une bien meilleure protection des milieux naturels aquatiques. Conscient que le problème ne peut se résoudre au niveau des autorités seules, mais qu'une prise de conscience - et une pression - de la part de la majorité des citoyens du pays s'avère indispensable et urgente, le WWF a lancé en mars 2001 une importante campagne de sensibilisation de la population sur le thème de la protection des réserves d'eau douce.

La campagne intitulée « Water voor Morgen » (De l'eau pour demain) est dirigée vers les particuliers, le secteur de la construction et les autorités locales. La campagne a démarré un premier temps dans la partie néerlandophone de la Belgique avec le soutien de la Région flamande. Cette année, elle démarrera en Wallonie avec le soutien de la Commission européenne et de trois entreprises privées.

Les familles qui en font la demande peuvent ainsi obtenir du WWF un « kit » éducatif qui leur donne des informations utiles et pratiques quant aux techniques et aux méthodes qui existent et qui permettent de réduire la consommation d'eau et son impact sur la qualité de l'eau. Les sujets évoqués concernent les toilettes, les robinets et les pommes de douches, la tuyauterie, les appareils ménagers, le captage et l'infiltration de l'eau de pluie. Le deuxième volet fourni des informations relatives à la problématique de la pollution de l'eau, à l'impact des ménages sur la qualité de l'eau (nitrates, phosphates, pesticides, produits ménagers, matériaux de construction) et sur l'épuration individuelle.

En Flandre, le WWF s'adresse également au secteur des professionnels de la construction. Le projet du WWF a pour but de former et sensibiliser tous les enseignants des écoles techniques supérieures et des universités assurant la formation de professionnels du secteur de la construction au concept de l'utilisation rationnelle de l'eau, et de les informer au sujet de la législation qui existe en la matière et des différentes techniques et applications permettant de favoriser l'utilisation rationnelle de l'eau.

En Wallonie, la campagne développera aussi un volet spécifique pour les autorités locales afin d'assurer, notamment, une bonne implémentation de la nouvelle Directive Cadre Eau (DCE). À ce sujet, le WWF développera un manuel sur la DCE et organisera deux journées d'information pour ces responsables.

**Air**

Dans le cadre de la campagne « L'air heureux » de la Région wallonne, l'Unité Éducation du WWF a réalisé un outil d'Éducation à l'Environnement, la Valis'AIR, destiné aux enfants des écoles primaires. Trente-trois Valis'AIR seront mises à la disposition des enseignants au sein des onze CRIE (Centre Régionaux d'Initiation à l'Environnement) répartis en Région wallonne.

Outil de sensibilisation à la problématique complexe et globale du changement climatique via des expériences simples et de proximité sur la qualité et la dynamique de l'air, la Valis'AIR a donc été conçue dans l'esprit du programme Vivre de Bon'ErE du WWF.

La campagne « Air des Hommes » du WWF continuera sur cette voie dès septembre 2002, en proposant aux enfants de s'engager dans un défi à leur dimension. Sur base d'un dossier pédagogique, chaque classe aura l'occasion de s'investir dans une action concrète pour diminuer leur « Empreinte Écologique » sur la planète.

Pour plus d'informations : Philippe Weiler, Marie-Françoise Ducarme, Head of Unit Freshwater, WWF-Belgium, E. Jacqmainlaan 90, B-1000 Brussel. Tél. : ++ 32 2 3400974 et + 32 2 3400999 ; télec. : ++ 32 2 3400933 ou ++ 32 2 3400977.
Courriel : philippe.weiler@wwf.be ; marie-françoise.ducarme@wwf.be
Sites Web : http://www.wwf.be et http://www.panda.org/europe/freshwater

# PUBLICATIONS ET RESSOURCES

René Barbier et Gaston Pineau (dir.) (2001)
***Les eaux écoformatrices***
Paris: L'Harmattan - Collection Écologie et Formation

Cet ouvrage collectif est le produit du Groupe de Recherche sur l'Écoformation (GREF) dirigé par René Barbier (Université Paris 8) et Gaston Pineau (Université François Rabelais de Tours). Poursuivant le projet bacherlardien d'une initiation aux quatre éléments, il « affiche privilégier l'action première des différentes formes aquatiques comme forces formantes ».

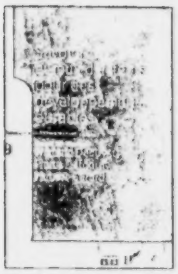
Dans cette ligne, trois thèmes complémentaires :

- *De soi à l'eau, genèse des relations auto-écologiques.* Cours de vie fortement influencés par une relation à l'eau.
- *De l'eau aux autres. Formation de relations socio-écologiques.* Utilisation de l'eau comme ressource pédagogique naturelle.
- *L'eau entre nous. Prémices d'une éco-anthropologie.* Exploration des pistes de reconfiguration sociétale et anthropologique qu'implique la prise en compte de l'eau.

Dans la dynamique de l'éducation à l'environnement, il développe l'écoformation à partir de l'étude des rapports à l'eau en « le réactualisant avec le vert paradigme des éco-systémistes et des courants orientaux ». Créer une nouvelle sensibilité, construire de nouveaux rapports d'usage, établir de nouvelles relations partenariales, telles sont les priorités d'une écoformation pour la survie écologique.



BEST COPY AVAILABLE



Louis Goffin (2001)
***L'éducation relative à l'environnement (ERE) conception, publics cibles, acteurs et stratégies***
*In* Frédéric Debuyst, Pierre Defourny et Hubert Gérard (dir.)
***Savoirs et jeux d'acteurs pour des développements durables***
Louvain-la-Neuve et Paris: Académia Bruyland et L'Harmattan
Population et développement N° 9, p. 313-339

Ce chapitre consacré à l'éducation relative à l'environnement (ErE) apporte en première partie quelques éclaircissements d'ordre sémantique sur les concepts environnement, éducation et éducation relative à l'environnement avant de situer les pratiques éducatives dont il est question. Il démontre la difficulté à trouver une unanimité de points de vue mais postule que cette diversité est source de richesse. Ce domaine qui représente un champ d'activités vaste et profond à la fois, concerne d'une part, tous les secteurs de la société et tous les publics, et d'autre part, toutes les dimensions de la personne.

Dans une seconde partie, l'auteur décline les publics-cibles et les acteurs de l'ERE, en essayant de montrer leur spécificité et leur degré d'implication. Il dégage ensuite les stratégies politiques et pédagogiques que ces divers acteurs tentent de mettre en pratique et les explique selon des critères de pertinence et d'efficacité. Il conclut sur le constat d'avancées significatives mais qui restent à parfaire.

Lucie Sauvé et coll. (2001)
***Éducation et environnement à l'école secondaire - Modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement***
Montréal: Éditions Logiques

À titre de source d'inspiration pour les acteurs du milieu scolaire, cet ouvrage présente neuf modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement (ERE) développés par des enseignants et des animateurs de l'école secondaire québécoise. Ces modèles s'avèrent précurseurs des grands principes de base du mouvement des réformes éducatives en cours : intégration des matières et des apprentissages, pédagogie de projets, apprentissage coopératif, ouverture de l'école sur le milieu, partenariat avec la société éducative, etc. Ils contribuent à intégrer l'ERE à l'école en tant que dimension essentielle de l'éducation fondamentale.



BEST COPY AVAILABLE 259

Outre l'exploration des pratiques proposées par ces modèles et celle des théories qui les inspirent et s'y construisent, cet ouvrage présente également la trajectoire de recherche-intervention collaborative qui a permis la production de ce répertoire de propositions. Dans la perspective de développer une recherche pour l'éducation qui soit pertinente, critique et utile, il importe en effet d'y associer étroitement les acteurs mêmes de l'intervention éducative à l'école, et de les inviter à prendre la parole pour témoigner de leurs démarches et réflexions.

**Pour information :**
Éditions Logiques ; tél. : 1 (514) 270-0208 ;
téléc. : 1 (514) 270-3515 ; http://www.logique.com

Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé (2001)
***L'éducation relative à l'environnement -***
***École et communauté : une dynamique constructive -***
***Guide de pratique et de formation***
Montréal: Éditions Hurtubise HMH

Ce guide de pratique et de formation en éducation relative à l'environnement s'adresse aux enseignants, aux animateurs et à tous les éducateurs qui désirent guider et accompagner les jeunes dans le développement d'une relation harmonieuse, enrichissante et responsable avec l'environnement, leur milieu de vie. Deux types de démarches interreliées y sont proposées :

- Une démarche globale d'éducation relative à l'environnement à laquelle se greffent des suggestions d'activités pédagogiques destinées principalement aux jeunes de 8 à 14 ans. Ces activités s'adaptent à divers contextes et aussi à divers groupes d'âge.
- Une démarche de développement professionnel ou de perfectionnement permettant d'explorer les fondements et la pédagogie de l'éducation relative à l'environnement, tout en s'exerçant à intégrer cette dimension transversale de l'éducation fondamentale à sa pratique quotidienne à l'école ou dans d'autres milieux d'intervention.

**Pour information :**
Éditions Hurtubise HMH ; tél. : 1 (514) 523-1523 ;
téléc. : 1 (514) 523-9969 ; http://www.hurtubisehmh.com



BEST COPY AVAILABLE

Réseau École et Nature (2001)
***Guide pratique d'éducation à l'environnement - Monter son projet***
Lyon: Chronique sociale

Cet ouvrage est une véritable boîte à outils pour construire et développer des projets dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Il rassemble le savoir faire de ses très nombreux rédacteurs rassemblés par le réseau École et Nature (une soixantaine de personnes venues de tous horizons) et son contenu s'est amélioré et étoffé au fur et à mesure des éditions (celle-ci est la cinquième). Outre des données de base sur l'éducation à l'environnement, il rassemble toutes les informations nécessaires à un porteur de projets, tant pour alimenter sa réflexion sur l'éducation à l'environnement que pour trouver les procédures et les partenaires pour faire aboutir son projet. De nombreux encarts donnent des exemples concrets de mise en œuvre.

**Pour information :**
Réseau École et Nature, 16 rue Ferdinand Fabre, 34090 Montpellier.
Tél. : 04 67 02 25 70 ; téléc. : 04 67 02 65 41 ;
http://www.ecole-et-nature.org

Jean-Paul Hautecoeur (dir.) (2000)
***Alpha 2000 - Éducation écologique dans la vie quotidienne***
Québec: Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) -
Ministère de l'Éducation du Québec

« ALPHA 2000 a emprunté à l'Agenda pour l'avenir de la 5è Conférence internationale sur l'éducation des adultes cette notion d'approche écologique, pour chercher à mieux l'observer, la documenter à partir d'expériences locales de développement durable, en questionner les discours, les procédures et les résultats. L'environnement n'y est pas considéré comme un objet de science et d'éducation spéciale, mais comme le lieu de nos vies où interagissent nature, culture et organisation sociale, où sont tissés ou brisés les liens qui relient le passé et le futur. Pour nous, une approche écologique est avant tout une construction alternative au nouvel ordre économique mondial et à tout ce qu'il détruit sur son passage. Une construction urgente, savante, créative, éminemment morale, inévitablement solidaire. »



BEST COPY AVAILABLE

ALPHA est un programme de recherche-action de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, qui s'intéresse particulièrement aux pratiques de formation de base des adultes. « Éducation écologique dans la vie quotidienne » est la retranscription des contributions au programme ALPHA 2000 de chercheurs, d'éducateurs et d'opérateurs de développement local et régional, venus des Pays arabes, d'Europe et d'Amérique, qui se sont retrouvés en séminaire en mars 1999, dans le Sinaï pour présenter leurs travaux et tenter d'amorcer une œuvre commune. Le projet ALPHA 2000 porte sur les approches écologiques en formation de base et se situe dans le contexte idéologique de la Conférence de Rio (1992) et de ses suites, ainsi que dans le plan d'action de CONFINTEA V, la 5è conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (1997).

« ALPHA 2000 explore la liaison entre écologie et éducation communautaire dans le contexte quotidien. Ou encore, la liaison entre formation de base des adultes (...) et développement durable ».

Après une « ouverture » qui retrace la problématique du projet telle qu'elle a été proposée aux chercheurs et praticiens qui s'y sont associés, l'ouvrage se présente en trois grandes parties, regroupant les monographies présentées par les auteurs, en mixant les apports du Nord et du Sud, selon trois thématiques : changer de paradigme éducatif ; stimuler la participation par l'action sociale ; pour un développement endogène durable.

Un ouvrage d'une grande richesse et très agréable à lire avec des textes qui articulent souvent très bien un ancrage dans la réalité de terrain par la description d'expériences concrètes et une perspective globale par la théorisation.

Gerhard de Haan, Julia Mann, Anna Marie Reid (dir.) (2000)
***Former à la durabilité***
Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

Cet ouvrage regroupe et décrit une cinquantaine de projets innovants d'« Éducation au développement durable » qui ont été réalisés dans de nombreux domaines suite à la mise en place d'Agendas 21. Son objectif

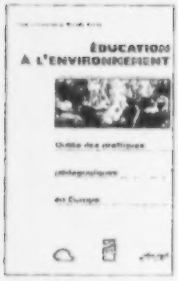


BEST COPY AVAILABLE

est de donner un large aperçu des initiatives et idées de l'éducation à l'environnement au niveau européen (18 pays sont représentés).

Ces projets ont été choisis notamment car ils offrent de possibles transferts et des contacts transnationaux. Pour chaque projet, un descriptif précédé d'un résumé trilingue (anglais, allemand, français) est proposé. À la fin, les coordonnées de la personne ou de l'organisme à contacter sont données. Les deux premiers chapitres abordent les divers aspects de la formation initiale ou continue. La troisième partie décrit les nouvelles formes d'éducation qui tendent à se développer.

**Pour information :**
Peter Lang GMBH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Eschborner Landstr. 42-50 – 60489, Frankfurt am Main, Allemagne.




Michel Vidal (dir.) (2000)
***Éducation à l'environnement -***
***Guide des pratiques pédagogiques en Europe***
Dijon: Éducagri Éditions

Dans une première partie, cet ouvrage fait un état des lieux de l'éducation à l'environnement et de la place qu'elle occupe au sein de l'enseignement agricole dans différents pays (Italie, Autriche, Finlande, Espagne et France).

La deuxième partie traite plus particulièrement des aspects pédagogiques. Y sont abordées les différentes facettes de l'éducation à l'environnement, sa place au sein de la formation professionnelle, les approches transversales qui s'y rapportent et les diverses façons d'intégrer l'éducation à l'environnement dans les programmes de formation. Il est également fait état des outils utilisés par l'enseignement agricole depuis les exploitations annexées aux écoles jusqu'à des outils plus classiques comme le multimédia ou le jeu.

**Pour information :**
Éducagri Éditions, 26 Bd Docteur Petitjean BP 87999, 21079 Dijon Cedex, France. Tél. : 03 80 77 26 32/33 ; téléc. : 03 80 77 26 34 ; courriel : ed.cnerta@educagri.fr



BEST COPY AVAILABLE

***L'Encre Verte***
***Une revue pour ceux qui veulent changer le monde en gardant les pieds sur Terre***

L'Encre Verte est une revue trimestrielle qui s'adresse particulièrement aux éducateurs, aux enseignants, aux animateurs, aux techniciens qui ont une pratique ou une responsabilité dans le domaine de l'environnement. L'Encre Verte parle d'environnement dans l'éducation, et d'éducation dans l'environnement.

Chaque numéro s'articule autour d'un dossier thématique, complété par des articles d'informations et d'humeur. Le dossier est composé d'articles de réflexion, d'expériences concrètes, de témoignages de professionnels ou de bénévoles. Les auteurs sont généralement des praticiens expérimentés (et parfois débutants, dans ce cas, l'écriture est accompagnée) qui ne sont pas forcément adhérents de l'association École et Nature. Il est coordonné par des acteurs de terrain, gage d'expertise, et par l'équipe d'École et Nature qui garantit la ligne éditoriale. L'élaboration de chaque numéro adopte ainsi une méthodologie résolument participative des acteurs de l'EE, afin de réunir la plus grande diversité possible des discours sur un sujet, et de garantir au lectorat une double approche théorique et pratique.

L'Encre Verte existe depuis 1983 en tant que Bulletin d'information de l'association École et Nature. Elle est devenue Revue Nationale d'Éducation à l'Environnement depuis 1997 (un bulletin des adhérents coexistant par ailleurs), ce qui en fait une jeune revue. La revue est tirée à 1500 exemplaires (le nombre d'abonnés). Elle comprend 32 pages.

**Pour information :**
Réseau École et Nature, 16 rue Ferdinand Fabre, 34090 Montpellier, France. Tél. : 04 67 02 25 70 ;
courriel : info@ecole-et-nature.org
Réseau École et Nature, place Paul Comte, 48400 Florac, France.
Tél. : 04 66 45 21 59 ; téléc. : 04 66 45 18 08 ;
courriel : sandrine.bouyjou@ecole-et-nature.org



BEST COPY AVAILABLE

***Notre Terre***
***Vers un développement durable***

Cette revue trimestrielle propose une sélection d'articles traduits de l'anglais et publiés par Down to Earth, la revue du Centre for Science and Environment de Delhi (Inde). Elle a pour originalité de présenter un point de vue du sud sur des sujets habituellement traités par des experts venus du Nord. Le CSE s'attache en effet à mettre l'information scientifique au service des exclus car il estime que la clé de la gestion de l'environnement se trouve dans la gestion comunautaire.

Le n° 7, paru en novembre 2001, propose entre autres un article intéressant sur la Chine face aux contraintes écologiques et un dossier sur « L'affaire du riz basmati » qui pose notamment la question de la brevabilité des variétés traditionnellement cultivées dans les pays pauvres.

La traduction des articles de l'édition et la diffusion en France sont assurées par deux ONG françaises, CRISLA, basée à Lorient, et OCADES, basée à Poitiers.

**Pour information :**
CRISLA, 1 avenue de la Marne, 56100 Lorient. Tél. : 02 97 64 64 32 ; téléc. : 02 97 64 24 57.
Courriel : crisla@globenet.org
ORCADES, 6bis rue Albin Haller, Zone République II, 86000 Poitiers.
Tél. : 05 49 41 49 11 ; téléc. : 05 49 52 22 66.
Courriel : orcades@orcades.org ;
site Web : http://www.orcades.org

***Environmental Education Research***
***Volume 7, numéro 3, août 2001***
Numéro spécial : *Learners and learning in environmental education : a critical review of the evidence.* Un rapport de recherche de Mark Rickinson du National Foundation for Educational Research (Grande-Bretagne)

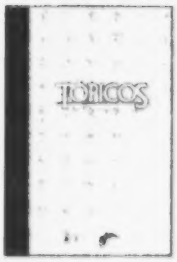
Ce numéro spécial du *Environmental Education Research* est dédié à l'analyse de plus de 100 études empiriques récentes sur les apprenants et l'apprentissage en éducation relative à l'environnement à l'école primaire et secondaire.



BEST COPY AVAILABLE

Il s'agit d'une analyse descriptive et critique qui met l'accent sur les résultats des recherches recensées. Ces résultats sont regroupés en fonction des thèmes suivants : le savoir environnemental des élèves, leurs attitudes et leurs comportements environnementaux, les extrants du processus éducatif, les perceptions de la nature chez les élèves, leurs expériences d'apprentissage et l'influence des élèves sur les adultes. Les enjeux et défis de la recherche sur les apprenants et l'apprentissage en éducation relative à l'environnement sont mis en lumière et font l'objet d'une discussion critique.

**Pour information :**
Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd, Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, UK. Site Web : http://www.tandf.co.uk



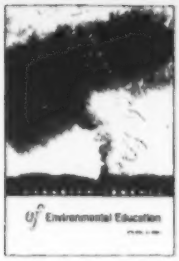

***Tópicos en Educación Ambiental***
***Volume 3, numéro 7, avril 2001***

Cet exemplaire de la revue hispanophone *Tópicos en Educación Ambiental*, dirigée par Edgar González Gaudiano (México), présente des articles abordant l'éducation relative à l'environnement sous divers angles. Emilio Vargas-Mena porte son analyse sur les processus éducatifs reliés aux traditions culturelles de consommation de la tortue verte au Costa Rica. Leandro Belinaso Guimarães et Fernando Oliveira Noal présentent une rétrospective mettant en relief la diversité du mouvement écologiste dans la région de Río Grande del Sur au Brésil. Santiago J. Sarandón, Eduardo Cerdá, Norberto Pierini, Jorge Vallejos et María Luciana Garatte traitent des défis de l'intégration de concepts agro-écologiques et de l'éducation relative à l'environnement dans les programmes de formation du domaine de l'agronomie. L'écrit d'Isabel Orellana (UQAM) porte sur l'intérêt de la communauté d'apprentissage comme stratégie d'éducation relative à l'environnement ; il s'agit de mettre en œuvre un processus de construction collective de savoirs contextuellement signifiants et pertinents. L'article de David Solano aborde le thème de la communication environnementale. Blas Luje Peñafiel présente des expériences prometteuses d'éducation relative à l'environnement aux Îles Galapagos. Enfin, le volume présente une réflexion de Daniella Tilbury sur l'éducation pour le développement durable.

**Pour information :**
Mundi Prensa de México, S.A. de C.V., Río Pánuco 141, col. Cuauhtémoc, C.P. 06500, México D.F., México.
Téléc. : (52) 55 14 67 99. Courriel : resavbp@data.net.mx



BEST COPY AVAILABLE




***Canadian Journal of Environmental Education***
***Volume 6, printemps 2001***

Le sixième volume du *Canadian Journal of Environmental Education* explore principalement la question des changements climatiques. Il se penche également sur d'autres enjeux du domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Les articles présentent des aspects théoriques et des enjeux éducatifs reliés aux changements climatiques, une question environnementale globale qui fait l'objet d'une polémique sociale, politique et scientifique. Les conceptions relatives aux changements climatiques sont également explorées dans une perspective éducative.

**Pour information :**
*Canadian Journal of Environmental Education*, Arts and Science Division, Yukon College, Box 2799, Whitehorse, Yukon, Y1A 5K4, Canada.



BEST COPY AVAILABLE

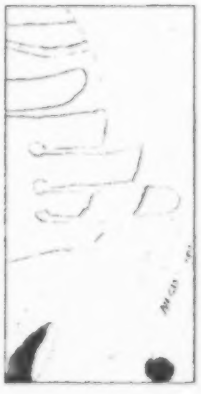
# RÉPERTOIRE DE LA RECHERCHE EN ERE

Parce que les occasions de diffusion pour les recherches en éducation relative à l'environnement (ErE) sont encore trop peu nombreuses, il importe de les valoriser en raison des enjeux environnementaux, sociaux et éducationnels auxquels elles répondent.

Le but de ce répertoire est de contribuer à faire connaître les recherches dans le domaine de l'ErE, à inspirer de nouvelles recherches ; il peut aussi favoriser les contacts entre les acteurs de cette discipline récente et donc encore peu connue et peu exploitée.

Les chercheurs des milieux académiques, tout comme les praticiens qui associent une préoccupation de recherche ou de réflexion à leur intervention « sur le terrain », sont invités à participer à l'élaboration de cet outil de développement pour l'ErE.

Une fiche d'inscription des recherches au répertoire est présentée à la fin de ce volume.





BEST COPY AVAILABLE

**Thomas Berryman (2002)**

***Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence***

**Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation sous la direction de Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal. Prix Denise-Véronneau en éducation 2001-2002 pour le meilleur mémoire dans cette discipline.**

---

Le domaine de l'éducation relative à l'environnement est trop souvent associé étroitement à une approche de l'environnement en tant que problème à résoudre. Le discours sur l'éducation relative à l'environnement est plus silencieux sur les autres liens avec l'environnement (éco), notamment ceux associés au développement humain (ontogenèse).

Dans le but de contribuer au développement du champ théorique et à l'enrichissement des pratiques en éducation relative à l'environnement, les objectifs de cette recherche sont de dégager certaines caractéristiques de l'éco-ontogenèse et de proposer à partir de celles-ci un modèle de situation éducative qui les prend en compte. Ce mémoire est centré sur les relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Cette recherche de développement théorique s'appuie sur un processus d'anasynthèse et adopte une approche à la fois interprétative et critique. La phase d'analyse, présentée dans la partie centrale du mémoire, permet d'appréhender les thèses de Louise Chawla, de David Hutchison, d'Harold Searles, de Paul Shepard et de David Sobel. Ces visions du développement humain en rapport avec l'environnement sont notamment comparées entre elles et avec les modèles d'Erikson, de Freud, de Kohlberg, de Piaget et de Selman. La dernière partie du mémoire présente une vision synthétique de l'éco-ontogenèse, appréhendée dans une perspective éducative et organisée selon les termes de la situation éducative, soit les relations sujet-agent-objet-milieu. À partir des discussions qu'elle soulève, cette partie du mémoire conduit à la formulation d'éléments théoriques dont l'intégration constitue un prototype de situation éducative qui tient compte de l'éco-ontogenèse.

Le principal apport de ce mémoire est de proposer le concept d'éco-ontogenèse et de le caractériser pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Le mémoire met en lumière des différences importantes dans les relations à l'environnement et à la nature entre les petits enfants, les enfants et les adolescents qui interpellent dès lors les pratiques éducatives auprès de ces sujets. Le mémoire met aussi en évidence que les relations à l'environnement jouent un rôle important dans le développement du sujet, dans son ontogenèse.

En amont de la question de résolution de problèmes et dans une perspective d'éducation fondamentale, les liens avec l'environnement sont en fin de compte un élément central et primordial de l'ontogenèse qu'il importe de considérer en éducation relative à l'environnement.

**Pour information :** Tom Berryman, 6274 rue de Saint-Vallier, Montréal, Québec, H2S 2P5, Canada ; courriel : tom.berryman@internet.uqam.ca

**Marc Boutet (2000)**

***Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaires de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement***

**Thèse de doctorat en didactique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.), Université Laval (Québec, Canada), sous la direction d'Yves Lenoir.**

---

Cette recherche se situe dans le contexte du renouvellement de la formation initiale à l'enseignement. Elle explore un moment particulier d'une démarche de formation qui vise à permettre aux étudiantes en formation à l'enseignement de mieux relier, par leur réflexion-sur-leur-action, les savoirs théoriques du domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE) aux savoirs pratiques nécessaires à l'intervention en classe. Dans cette recherche, l'objet spécifique de la didactique de l'ERE est défini comme étant le développement chez l'apprenant des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'établissement d'une relation de solidarité (i.e. la conscience des liens de nature qui lient l'humain aux autres êtres vivants) et de responsabilité (i.e. la reconnaissance du rôle particulier joué par l'humain pour enrichir la biosphère de conscience et de compassion) envers le monde qui l'entoure. Une banque de seize activités faisant place aux diverses conceptions de l'ERE a été remise aux neuf étudiantes participant à la recherche. Ayant choisi une activité puis l'ayant mise en œuvre, chaque étudiante devait en présenter un enregistrement vidéo lors d'une rencontre de séminaire.

Une méthode fondée sur l'analyse de conversation et structurée autour d'une grille prédéfinie à trois niveaux (analyse par rubriques, analyse par catégories qualitatives et analyse par séquences) a été utilisée pour mettre en lumière le contenu réflexif des propos tenus par les étudiantes à l'occasion des discussions suivant chaque présentation. L'analyse a révélé une plus grande richesse réflexive que ce que d'autres études sur les séminaires avaient constaté. Une vision médiatrice plutôt que technicienne du rôle de l'enseignant semblait déjà en construction, ce qui peut surprendre chez des personnes qui n'en sont qu'à leur deuxième année de formation. L'interprétation des résultats de l'analyse à un niveau individuel a permis d'apporter des nuances à ces constatations générales et de cerner la compréhension qu'a chaque étudiante des enjeux didactiques liés à l'objet spécifique de l'ERE. La recherche a aussi débouché sur des propositions pour une formation en didactique de l'ERE adoptant une démarche d'apprentissage expérientiel ; le rôle primordial d'un animateur et d'un groupe de pairs, la nécessité d'une expérience directe, par les personnes en formation, des objets de savoir propres à l'ERE et l'importance d'une objectivation soutenue du cheminement collectif en séminaire sont les principales recommandations.

**Publications issues de la recherche :**

Boutet, M. (2002). Environnement et consommation comme domaine général de formation : la porte s'ouvre-t-elle sur une citoyenneté environnementale durable ? *In* Y. Lenoir (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (titre provisoire, sous presse). Sherbrooke: Les Éditions du CRP.

Boutet, M. (2002). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. *In* G. Boutin (dir.), *Formation initiale et formation continue : continuités ou ruptures* (titre provisoire, en préparation).

Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. *In* L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue – de la réflexion à l'action.* Montréal: Les Presses de l'Université du Québec. p. 187-210.

**Pour information :** Marc Boutet, Professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, J1K 2R1, Canada. Courriel : marc.boutet@courrier.usherb.ca

**David Kumurdjian (2001)**

***L'éducation à l'environnement participe-t-elle d'une éducation à la citoyenneté ?***

**Mémoire de Maîtrise sous la direction de Michel Tozzi, Université Paul Valéry, Département sciences de l'éducation (Montpellier, France).**

---

L'éducation à l'environnement (EE) et l'éducation à la citoyenneté (EC) sont aujourd'hui, pour emprunter l'expression des didacticiens de l'économie, deux questions socialement vives. Il apparaît que l'EE comporte quelques liens avec l'EC, et il semblait intéressant d'en vérifier les convergences et d'en identifier les divergences en tentant de répondre à la question suivante : l'éducation à l'environnement participe-t-elle d'une éducation à la citoyenneté ? À partir d'entretiens semi-directifs de recherche auprès d'acteurs de l'éducation à l'environnement, nous avons enrichi les conclusions théoriques, résultats de la confrontation entre les deux sujets, par une analyse thématique des résultats.

**Ce qui semble confirmer les convergences théoriques entre EE et EC**

Trois noyaux apparaissent *in fine* pour déterminer ce qui fait de l'EE une EC :

*1)* L'environnement est non seulement un objet physique, de nature, mais il est également un objet social, politique, culturel, il est territoire de l'espèce humaine. L'EE s'y définit alors à travers deux objectifs convergents avec l'EC et un objectif spécifique : les deux premiers sont l'éducation au vivre et décider ensemble, et l'éducation à la responsabilité, eux-mêmes inscrits dans le troisième qui est l'apprentissage de l'environnement en tant qu'objet d'étude. *2)* L'individu placé au centre fait de l'EE une éducation à l'esprit critique. Il est un objectif fondamental de l'EE, qui doit non seulement se mettre au service d'un projet social, mais également au service d'un projet de développement durable. *3)* Enfin, il est également explicite que le projet de l'EE est un projet de société moderne. Le sens donné à l'EE est puisé dans un ensemble de valeurs elles-mêmes constitutives de l'EC. L'EE est attachée à la démocratie, à la participation, aux droits de l'homme, et s'intéresse à tous les grands sujets de société du monde moderne.

**Faiblesses et divergences**

*1)* Le rapport à la loi, et par conséquent le travail sur les droits et les devoirs, est peu abordé par les acteurs de l'EE. Les EE ne l'envisagent pas comme un objectif noyau de l'EE ou n'en maîtrisent pas les méthodes pédagogiques. *2)* Les discours sont critiques sur l'application réelle d'une éducation émancipatrice, basée sur des valeurs démocratiques, qui n'endoctrine pas les sujets apprenants. Les compétences pédagogiques pour travailler sur les valeurs, sur l'animation de débat social et philosophique, la réflexion sur l'éthique de l'EE sont peu appliquées. *3)* Enfin, un des principes de l'EC est l'accès pour tous à la culture, au travail, aux droits, etc. Or la démocratisation de l'EE fait défaut. L'EE ne remplit pas les conditions quantitatives que réclame la citoyenneté, et l'institutionnalisation des dispositifs d'EE est encore balbutiante, tant le projet reste entendu comme révolutionnaire alors qu'il est censé être intégrateur.

Enfin, deux questions restent en suspend : Est-ce que l'Éducation à l'Environnement relève, participe, est *une* forme d'Éducation à la Citoyenneté ? Ou bien, s'il apparaît que l'EE a un réel besoin de se situer dans le discours social pour être reconnue, ne peut-elle se révéler également comme une EC moderne qui pourrait à son tour constituer un cadre de référence social nouveau et indépendant de celui de l'EC « classique » ?

**Publication issue de la recherche :**

Mémoire disponible en ligne sur le site Internet du Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac, Rue Célestin Freinet 48400 Florac ; www.cepflorac.org ; courriel : Cep@educagri.fr



271

**Emmanuel Legrand (2001)**

***Les voies d'intégration de l'éducation relative à l'environnement en milieu scolaire de Belgique francophone***

**Recherche Doctorale (en cours), sciences de l'environnement, sous la direction de Louis Goffin, Fondation Universitaire Luxembourgeoise à Arlon (Belgique).**

---

La recherche porte sur une des stratégies permettant d'introduire l'éducation relative à l'environnement (ErE) dans le système scolaire : la mise en place de modules de formation en ErE dans la formation initiale des professeurs.

Il existe une particularité dans le système scolaire belge : les enseignants qui professent en maternelle, en primaire et dans les trois premières années du secondaire (appelé « régents ») sont formés dans des instituts supérieurs pédagogiques (ISP). Les professeurs du secondaire supérieur sont quant à eux formés à l'université. Les ISP dispensent un enseignement supérieur non-universitaire qui promeut un enseignement plus axé sur la pratique pédagogique.

La question centrale de cette recherche est formulée de la manière suivante : Quelles variables contextuelles (rapports avec les collègue, etc.) ou quelles variables « personnelles » (formation, etc.) influencent la pratique par les formateurs, le fait que les formateurs pratiquent des activités en classe de type de celle prônées par l'ErE ?

Deux méthodes sont employées :

**Une étude transversale :** Pendant une année scolaire, l'ensemble des ISP de Belgique Francophone a été exploré afin d'établir une description la plus exhaustive possible des activités d'éducation à l'environnement (au sens la plus large) qui y étaient menées. Les professeurs interrogés ont également répondu à une série de questions du type : conditions de travail, difficultés rencontrées, définition de l'ErE, rapport avec les collègues la direction, etc. L'objectif étant d'essayer d'établir un lien statistique entre ces dernières données (variables indépendantes) et le type d'activités en ErE mises en place (variable dépendante).

**Une étude longitudinale :** Pendant 3 (ou 4 ans), une recherche-action vise à mettre effectivement sur pied une formation initiale en ErE pour des futurs régents dans un ISP où des professeurs nous ont fait une demande de collaboration à cette tâche. L'ensemble des difficultés rencontrées par les professeurs sont répertoriées et classées ainsi que les solutions testées (comme par exemple la création de méthodes d'évaluation de cartes mentales, etc.). Ce répertoire de difficultés apporte un éclairage complémentaire sur les différentes variables qui influencent la mise en place de formation ErE.

**Publications issues de la recherche :**

Legrand, E. (2000). Utilisation pragmatique de cartes mentales comme outil d'évaluation en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 2*, 75-95.

Legrand, E. (2000). *Rôle de la formation initiale et continue dans l'intégration l'éducation relative à l'environnement (ErE) en milieu scolaire : Enquête quantitative en ISP. Rapport au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (copie disponible dans notre service). Arlon: Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL).

**Pour information :** Emmanuel Legrand, Groupe de Recherche en Éducation et Formation en Environnement, FUL, 185 Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique. Tél. : ++32 63 230 824 ; courriel : legrand@ful.ac.be

**Latifa Remki (2000)**

***L'éducation à l'environnement dans l'enseignement algérien : une analyse didactique***

**Mémoire de DEA en Construction des Savoirs Scientifiques (CSS) sous la direction de Pierre Clément, LIRDHIST, Université Claude Bernard - Lyon 1.**

---

La recherche repose sur une étude didactique des programmes et des manuels scolaires dans l'enseignement primaire algérien. Elle prend en compte des conceptions de l'Environnement, des problèmes environnementaux et de l'Éducation à l'Environnement en terme général et en terme spécifique à l'Algérie.

Cette étude, basée sur la transposition didactique, traite deux problématiques essentielles : la forme de présentation des questions environnementales (appelée aussi pédagogique) : est-elle transmissive ou participative ? et ces enseignements partent-ils ou non des problèmes environnementaux (pollution, questions globales ou locales, etc.) ?

Les axes de recherche suivis sont d'abord l'identification des contenus environnementaux (au sens large) dans les programmes et manuels scolaires du primaire algérien (rédigés en arabe), le renvoi ou non à un problème environnemental (Éducation à l'Environnement au sens strict) et la catégorisation des thèmes environnementaux basée sur des approches d'environnement. Des grilles d'analyse par disciplines (huit en tout), thème(s), objectif(s) du programme et références du manuel ou fiches pédagogique du maître et un schéma global de la catégorisation des thèmes enseignés ont été établis. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux et graphes.

Cette recherche a mis en évidence les thèmes environnementaux enseignés dans les différentes disciplines du primaire algérien, le taux de prédominance dans certaines disciplines, la forme de présentation transmissive et dogmatique et les problèmes environnementaux qui sont rarement enseignés. Il a été relevé la dominance des approches de thèmes enseignés par « **la nature et la relation homme-milieu** », par « **la santé, culture et éducation** » et par « **la protection, social et politique** », et la presque absence de la catégorie « **pollution et menace** » qui généralement, quand elle existe, relève des catastrophes naturelles.

Des recommandations ont été proposées pour garder ce qui existe déjà et de formuler de nouvelles approches pédagogiques par compétences, intégrer des éléments problématiques et des sujets actuels de pollution, de menace et de risques en spécifiant à l'apprenant le type de comportement à adopter face à ces situations.

**Publications issues de la recherche :**

Remki, L. et Clément, P. (2000). L'éducation à l'environnement est-elle problématisée dans l'enseignement primaire algérien ? *In* A. Giorda, J.L. Martinand et D. Raichvarg (dir.), Actes *JIES XXII 2000, « L'Éducation aux risques - Santé, Sécurité, Environnement »*, Chamonix 20-24 Mars 2000.

Remki, L., Clément, P. et Khammar, F. (2000). L'éducation à l'environnement dans l'enseignement primaire algérien. Communication présentée au Colloque d'Alger « *Didactique de la Biologie : Recherches, Innovations, Formations* », 23 – 25 octobre 2000.

**Pour information :** Latifa Remki, INRE, El Achour, BP. 115, Alger, Algérie ;
courriel : latrem@hotmail.com

# ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
## REGARDS ○ RECHERCHES ○ RÉFLEXIONS

# DIRECTIVES DE PUBLICATION

La revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* a pour buts la diffusion, l'échange, la discussion et l'analyse critique des activités et productions de recherche en ERE au sein de la francophonie. Chaque volume regroupe des textes autour d'un thème spécifique ou d'une question à débattre. Des articles de fond sont présentés dans la section « Recherches et Réflexions » qui est vouée à la présentation de démarches et de résultats de recherche, à des analyses ou des développements théoriques. La section « Regards » rassemble de courts articles permettant d'exposer brièvement des pistes de discussion, des questions ou des propositions en lien avec le thème spécifique du volume.

En lien avec la recherche en ERE, la revue publie également des analyses critiques d'ouvrages récents (livres, rapports de recherche, ressources) dans la section « Recension d'écrits » et des synthèses critiques d'événements dans la section « L'événement en ERE ». Enfin, des événements à venir ainsi que de nouvelles publications et ressources sont annoncés.

**Règles de présentation**

La langue de publication est le français. Les textes sont adressés à l'institution responsable du volume de la revue [1]. Ces textes paginés doivent être présentés à simple interligne sur du papier de format 21,59 cm x 27,94 cm (8,5"x 11") ou 21,0 cm x 29,7 cm, en utilisant des marges de 3,5 cm et un caractère d'imprimerie de 12 points. Les textes doivent comporter le moins d'interventions de mise en page et de style possible. Idéalement, les textes sont envoyés sur support électronique en format - extension .rtf (« rich text format ») ou .doc (version MSOffice 2000 ou version antérieure). Les textes sur papier sont également acceptés, accompagnés de leur disquette.

Les textes doivent être soumis en exclusivité à la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* et ne doivent pas avoir été publiés antérieurement. Les auteurs sont responsables de l'exactitude des données présentées ainsi que des droits de reproduction de textes ou d'illustrations provenant d'autres publications.

Les articles soumis à la section « Recherches et Réflexions » comptent environ 15 pages, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et les figures. Seuls les articles de cette section « Recherches et Réflexions » comportent un résumé. Le résumé, qui sera traduit en anglais par le comité de rédaction, est placé sous le titre avant le début du texte et contient au plus 100 mots.

Les articles soumis à la section « Regards » comptent environ 4 pages, incluant les notes, les références, les tableaux et les figures. Ils ne sont pas accompagnés d'un résumé.

Le titre de l'article doit être précis et concis. Les tableaux et les figures sont numérotés en chiffre arabe et portent un titre. Chaque tableau et figure doit être annoncé dans le texte.

Les analyses critiques d'ouvrages récents (livres, rapports de recherche, ressources) pour la section « Recension d'écrits » comptent entre 1 et 2 pages. Les synthèses critiques d'événements pour la section « L'événement en ERE » comptent entre 1 et 2 pages.

De façon à assurer l'anonymat du processus de révision, l'auteur doit fournir, sur une feuille à part, ses nom, prénom, coordonnées (incluant numéros de téléphone, de télécopieur et adresse électronique), l'organisme auquel il est rattaché et une courte note biographique. Pour les textes de plusieurs auteurs, les informations précédentes doivent être données pour chacun d'eux avec l'ordre d'énumération des auteurs.

Tous les textes doivent être conformes aux normes de présentation du *Publication Manual of the American Psychological Association* (5e édition) quant aux références et citations. Tous les auteurs cités dans le texte doivent apparaître dans les références et, réciproquement, tous les auteurs présentés dans les références bibliographiques doivent être mentionnés dans le texte. Les mentions d'auteurs dans le texte doivent suivre le modèle auteur - date. Dans le cas des monographies et rapports de recherche, le numéro de page d'où provient la référence doit aussi être indiqué. Lorsque plusieurs auteurs sont mentionnés pour une même idée dans le texte, ils sont placés par ordre de date, du plus vieux au plus récent, puis pour une même date, par ordre alphabétique. Si un même auteur est mentionné pour plus d'une date pour une même idée dans le texte, ces mentions sont placées par ordre croissant de dates. Si différents écrits d'un même auteur pour une même date sont mentionnés dans le texte, les dates doivent être accompagnées d'une lettre en minuscule et en italique (*a, b, c,* etc.), selon leur ordre d'apparition dans le texte.

Les citations d'auteur doivent porter des guillemets et être placées dans le texte lorsqu'elles comportent moins de 3 lignes. Si les citations ont plus de 3 lignes, elles sont placées en retrait du texte, à 1 cm de part et d'autre des marges, et sans guillemets.

Les notes au texte sont placées en fin de document et le nombre de ces dernières sera réduit à l'essentiel.

**Sélection de textes**

Pour chaque volume, un comité de rédaction sera formé par l'institution responsable. Le comité de rédaction compte 5 personnes ou plus responsables de constituer un comité de lecture (trois évaluateurs par texte), recevoir les avis des évaluateurs, communiquer la décision de publication (sans corrections, avec corrections ou refus de publication) et réviser la deuxième version du texte soumis par l'auteur, si requis. Les comités de rédaction et de lecture évaluent les textes en fonction des critères suivants : pertinence, originalité, clarté, rigueur, densité du contenu et qualité de la langue. À cet effet, le comité éditorial de la revue a conçu une grille d'évaluation. Les opinions exprimées dans les textes engagent uniquement les auteurs. Le comité de rédaction se réserve le droit d'effectuer des modifications aux textes acceptés pour publication dans la mesure où ces modifications visent à améliorer le style, la compréhension ou la concision du texte. La version finale des articles est envoyée aux auteurs pour une dernière vérification. Les auteurs sont priés d'assurer la révision linguistique de leur texte.

**Droits d'auteur**

La reproduction ou la traduction d'un extrait d'article est permise à la condition que la référence complète de sa publication dans la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* soit mentionnée. Toute reproduction ou traduction d'un article dans sa totalité doit être préalablement autorisée par écrit par le comité de direction de la revue.

[1] Pour le volume 4 : Lucie Sauvé et Renée Brunelle, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8. Téléc. : 1 (514) 987-4608.
Courriel : cre-uqam@er.uqam.ca

# FICHE - RÉPERTOIRE

## FICHE D'INFORMATION POUR LE RÉPERTOIRE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Nom : .....Prénom : .....

Adresse : .....

Ville et province ou région : .....

Code postal : .....Pays : .....

Téléphone résidence : .....Téléphone bureau : .....

Télécopieur : .....

Adresse électronique : .....

Fonction : .....

**Complétez les informations suivantes pour chacune des vos recherches en ERE**
(photocopiez cette fiche en autant d'exemplaires que vous avez de recherches à signaler)

Titre de la recherche : .....

.....

Recherche en cours : ❍ Recherche terminée : ❍

Recherche liée à l'obtention d'un grade :

Thèse de doctorat : ❍ Mémoire : ❍

Autre (spécifiez) : .....

Projet de recherche institutionnelle : ❍

Autre (spécifiez) : .....

Année de début : .....Année de fin : .....

Institution ou organisation (où la recherche est ou a été effectuée) : .....

.....

Faculté ou département ou division : .....

.....

Cochercheur(s) : .....

Directeur(s) de recherche : .....

Organisme(s) subventionnaire(s) ou partenaire(s) : .....

.....

**Annexez une feuille comportant les éléments suivants**

- **Résumé : grandes lignes de la problématique, buts, objectifs, méthodologie, résultats obtenus ou attendus**
- **Publications issues de la recherche (références complètes)**

S.V.P. retourner à:

Lucie Sauvé,
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada
Téléc. : 1 (514) 987-4608
Adresse électronique : sauve.lucie@uqam.ca

# BON DE COMMANDE

**ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT :**
**REGARDS - RECHERCHES - RÉFLEXIONS**

La revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*
est une publication annuelle.
**Coût unitaire** (frais de port compris) :
**15 Euro** ou **20 $Can**
**Coût de deux volumes groupés** (frais de port compris) :
**25 Euro** ou **35 $Can**
**Coût de trois volumes groupés** (frais de port compris) :
**35 Euro** ou **50 $Can**

---

Nom : .....Prénom : .....

Institution/Société/Association : .....

Adresse : .....

.....

.....

Nombre d'exemplaires du volume 1 : .....

Nombre d'exemplaires du volume 2 : .....

Nombre d'exemplaires du volume 3 : .....

*Soit au total (indiquer montant et devise)* : .....

---

**Pour information :**

Marie-Claire Domasik
Fondation Universitaire Luxembourgeoise
185, Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique
Téléc. : +32 63 230 897
Courriel : domasik@ful.ac.be

**Pour information et pour les envois à destination des Amériques :**

Renée Brunelle et Lynne Dionne
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8
Téléc. : 1 (514) 987-4608
Courriel : chaire.educ.env@uqam.ca

# PROCHAIN VOLUME

## ENVIRONNEMENTS, CULTURES ET DÉVELOPPEMENTS

sous la responsabilité de la
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement,
Faculté d'éducation,
Université du Québec à Montréal (UQAM), (Québec - Canada)

Le volume 4 invite à porter un regard critique sur le réseau des relations entre environnement, culture et développement dans une perspective d'éducation relative à l'environnement (ERE). Ce volume regroupera des articles apportant des éclairages différents sur ce réseau complexe, au-delà des lieux communs associés au langage de la durabilité / soutenabilité.

*Pour information :*
*Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement,*
*Faculté d'éducation, UQAM*
*C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada*
*Tél. : 1 (514) 987-6749 ; téléc. : 1 (514) 987-4608*
*Courriel : ere-uqam@er.uqam.ca*

### Prochains regards

- Perspectives historique et,ou critique sur les relations entre éducation, environnement, culture et développement
- Dimensions culturelles de l'éducation, du développement et du rapport à l'environnement
- Environnement, développement social et démocratie participative
- Développement alternatif et alternative au développement
- Éco-développement, développement local, développement endogène : des créneaux d'éducation relative à l'environnement
- Ethno-éducation et ethno-pédagogie pour l'ERE

277A

Achevé d'imprimer chez
MARC VEILLEUX IMPRIMEUR INC.,
à Boucherville,
en juin deux mille deux

277B

# Le partenariat en éducation relative à l'environnement

ISSN 1373-9689

ISBN 2-913284-05-1 (Ifrée-ORE)
ISBN 2-89276-247-2 (Université du Québec à Montréal)
ISBN 2-87252-001-6 (Fondation Universitaire Luxembourgeoise)

Publié grâce au soutien des organismes suivants :
Ministère de l'Éducation nationale (France),
Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement (France) :
Direction Régionale de l'Environnement Poitou-Charentes,
Conseil Régional Poitou-Charentes,
IUFM Poitou-Charentes,
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement,
Université du Québec à Montréal.

278

BEST COPY AVAILABLE

Couverture : Carton recyclé, 100% de fibres postconsommation
Intérieur : Papier recyclé, certifié Écologo, 30% de fibres postconsommation

SE030265

**U.S. Department of Education**
*Office of Educational Research and Improvement (OERI)*
*National Library of Education (NLE)*
*Educational Resources Information Center (ERIC)*

# REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

## I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: "Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions" (journal title) VOLUME 3

Author(s): _____ (various)

Corporate Source: Université du Québec à Montréal AND Fondation Universitaire Luxembourgeoise

Publication Date: 2001-02.

## II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

*I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.*

Signature: Lucie Sauvé

Printed Name/Position/Title: LUCIE SAUVÉ, PROFESSOR

Organization/Address: Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
Montréal, Québec, Canada
H3C 3P8

Telephone: 1-514-987-6992

FAX: 1-514-987-6608

E-Mail Address: sauve.lucie@uqam.ca

Date: 24/09/03

## III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, or, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

| | |
|---|---|
| Publisher/Distributor: | Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement |
| Address: | Faculté des sciences de l'éducation<br>Université du Québec à Montréal<br>C.P. 8888, Succ. Centre-Ville<br>Montréal, Québec, Canada H3C 3P8 |
| Price: | Individual copy (including postal fees) 20 $CAN |

## IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

| | |
|---|---|
| Name: | |
| Address: | |

## V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

**ERIC/CSMEE**
**1929 Kenny Road**
**Columbus**
**Ohio**
**43210-1080**

**Attn: NIQUI BECKRUM**

**Phone: 614-292-6717**
**Toll Free: 800-276-0462**
**FAX: 614-292-0263**
**email: ericse@osu.edu**
**http://www.ericse.org**